دكتور
محمود أحمد موسى
دكتوراة الفلسفة فى التربية العالمية
والانماء التربوى — جامعة بتسبرج
الولايات المتحدة الأمريكية

التربية ومجالات التنمية
فى الانماء التربوى

الناشر
مكتبة وهبة
١٤ شارع الجمهورية - عابدين
تليفون ٩٣٧٤٧٠

الطبعة الأولى

١٤٠٥هـ — ١٩٨٥م

دار التوفيق النموذجية
للطباعة والجمع الآلي
الأزهر: ٣ حيضان الموصلي
بجوار جامع الرعاة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الانسان هو غاية التنمية وهو فى نفس الوقت وسيلتها الأساسية ، فقد دللت التجارب والبحوث أن الاستثمارات المادية — مع أهميتها وخطورتها — لا تغنى عن الاستثمار فى الانسان شيئا ، فالتنمية الشاملة وثيقة الصلة بالانسان لأن الفرد يتأثر بكل ما يحدث من بناءات سياسية واقتصادية وبكل ما ينتج من تغيرات ثقافية واجتماعية من جراء الجهود التنموية .

وغاية التربية فى أى مجتمع من المجتمعات هى تعليم الأفراد كيفية تفهم ثقافتهم والتفاعل معها ، ولا يمكن حدوث ذلك الا عن طريق تزويدهم بنوع من الاحساس الناقد الذى يمكن من خلاله التعرف على صور الكفاية الانتاجية وتحديدها فى كل مجال من مجالات الحياة . فمسئولية التربية مسئولية مزدوجة فهى بالنسبة للأفراد مسئولة عن نموهم ورعايتهم وتنشئتهم . وهى بالنسبة للمجتمع مسئولة عن الحفاظ على ثقافته ونقلها وتجديدها .

اذن فان وظيفة التربية تتمركز حول توفير الوعى لدى الانسان ، الوعى بأهداف التنمية وأهداف التربية نفسها ، وبأهمية التخطيط والتدريب على أساليب التنفيذ والمتابعة لمشروعات التنمية ومشروعات التربية على السواء . فالانسان الواعى بتلك الأمور هو الانسان القادر على العطاء من أجل دفع عجلة التنمية ودولاب التغيير فى كافة الأوضاع التقليدية التى تقف فى وجه الجهود التنموية والجهود التربوية والتعليمية على السواء . .

من هنا تأتى أهمية التربية فى اعداد هذا الانسان تعليما وتدريبا ورعاية اجتماعية وثقافية ، فالتربية قد تتخذ عدة علاقات أو اتجاهات نحو التنمية ، فهى قد تساعد فى تدعيم حركتها الشاملة فى المجتمع وهى قد تقف حجر عثرة فى طريق الجهود التنموية • فهى قد تكون عاملا من عوامل الانتاج وبالتالى تصبح استثماراً على المدى الطويل والمتوسط ؛ وقد تكون عائقاً للانتاج وبالتالى تصبح عملية استهلاكية بل هدراً وفاقداً اجتماعياً واقتصادياً •

والتعليم كوسيلة أساسية من وسائل التربية يتخذ أشكالا وأنواعاً متعددة من تعليم أكاديمى وتعليم فنى ومهنى وتعليم نظامى وتعليم غير نظامى وتعليم أساسى وتعليم مستمر وتعليم عالى ••• الخ ؛ ولكل نـوع من هذه الأنواع دورة فى عملية التنمية وفى مجالاتها المتعددة وذلك فى حالة التخطيط له حسب احتياجات الأفراد والمجتمع على السواء •

من هذا المنظور ــ منظور الانسان التنموى ؛ الانسان المصقـول تربوياً والمتفاعل اجتماعياً وسياسيا واقتصاديا ــ من هذا المنظور كتبت هذه الدراسات فى فترات متباعدة ومناسبات مختلفة ، ولكن يجمعهـا جميعاً خيط واحد هو محور الانسان التنموى عامة وفى الوطن العربى خاصة • ومن نفس هذا المنظور أمكن جمعها فى كتاب واحد لتعليـم الفائدة وجعلها متاحة وفى متناول كل انسان يهتم بالقرارات التربوية وبجعل العمل التربوى والمسئولية التربوية عملية تتعدى حيز المدرسة أو المؤسسات النظامية الى حيز المجتمع المربى بأبعاده الاجتمـاعية والاقتصادية والسياسية •

والله أسأله التوفيق فى حسن القصد وسلامة الوصول •

الاسكندرية فى ٢٤ يوليو سنة ١٩٨٤

محمود أحمد موسى

الفصل الأول

الأهداف التربوية

- مدخل
- دوافع الأهداف
- معنى الأهداف
- أبعاد الأهداف :
  - البعد التطلعي
  - البعد الواقعي
- خصائص الأهداف :
  - النفسية
  - التسلسلية
  - الوسائلية
- أهمية الأهداف
- مصادر الأهداف التربويه :
  - طبيعة المجتمع وثقافته
  - طبيعة الفرد ونموه
  - طبيعة العصر
  - الاتجاهات التربوية المعاصرة
- الأهداف التربوية : أشكالها وأنواعها
- وضع الأهداف وصياغتها :
  - وضع الأهداف
  - صياغة الأهداف
- خلاصة

الأهداف التربوية (*)

● **مدخــــل :**

وانمــا الأمم الأخلاق ما بقيت   فان هموا ذهبت أخلاقهم ذهبوا

بهذا البيت الرصين يضع أمير الشعراء أحمد شوقى معيارا قيمياً نستطيع أن نحكم به على الأمم والشعوب ونقارن بينها من حيث المتانة والاصالة ومن حيث القوة والصلابة ومن حيث الرقى فى سلم الحياة .

فالأمة لا تستحق أن يطلق عليها هذه اللفظة اذا ما تجردت من القيم الأخلاقيــة التى تحكم ســلوك الأفراد والعلاقة بين الجماعات وتزودها بالعزة والمنعة وبالاستمرارية فى الحفاظ على تراثها وأصالتها التى تميزها عن بقية الأمم والشعوب .

والقيم المعيارية هى فى واقع الأمر أهداف تسعى لبلوغها الأمم والشعوب ويتمثلها الأفراد والجماعات ويقــاس بها السلوك الفكرى والانفعالى والحركى لمعرفة القرب أو البعد من الأمل المنشود والتطلعات المرموقة . فالقيم المعيارية هى مستويات مختلفة لتحديد وقياس الفعل الارادى أو السلوك ولتقويمه واصلاح الاعوجاج فيه واعادة السير به فى خطه المرسوم حسب التطلعات أو النية أو القصد .

* * *

● **مواقع الأهــــداف :**

مما سبق ذكره ندرك أن الأهداف تتصل اتصالا وثيقاً بالقيــم Values أكثر من اتصالها بالحقائق Facts والوقائع المــاضية فهى

(*) بحث، أعد فى الأصل كتعيين دراسى فى مادة « الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية » وذلك فى برنامج التأهيل التربوى أثناء الخدمة للمعلمين والمعلمات بدولة الامارات العربية المتحدة .

تدور فى نطاق المستقبل أكثر من دورانها فى محـدوديات المـاضى والحاضر •

ومن هذا المنطلق تقع دراسة الأهداف فى اطار علم المستقبل Futurology والفلسفة التجريدية Abstract Philosophy أكثر منها فى اطار علم التاريخ والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والنفسية •

ولكن الأهداف أيضا تستخدم كمعايير ومحددات سلوكية كما ذكرنا من قبل ، وبالتـالى فان دراسـتها تقع فى اطار العلوم السـلوكية Behavioral Sciences وعلى الأخص علم الانتروبولوجيا « علم دراسات الانسان » وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعى •

وفى مجال التربية نجد أن الأهداف تمثل المحور الأساسى للفلسفات التربوية والسياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج والمشـاريع والمناهج والدروس ، وما يتعلق بها من ادارة وتمويل ونظم وبنية هيكلية •

اذن فان دراسة الأهداف هى عملية شائكة ومتشعبة لأنها تتناول الحقائق والقيم فى آن واحد ولكل منهما منهجيته ومنطقه الخاص •

فالحقائق كما كانت تنادى بذلك الفلسفات والعلوم الطبيعية الكلاسيكية[١] تخضع فى دراستها للمنهج التاريخى ومنهج العلوم الطبيعية فى حين أن القيم تخضع لمنهج الفلسفة المعيارية Normative Philosophy [٢] •

ولكن الدراسات الحديثة وخاصة فى مجال الادارة والسياسات العـامة Public Policies أنكرت الوجود المستقل لكل من الحقائق والقيم على حدة ، ونادت بأن القيم والحقائق لا ينفصلان بأى حال من

---

(١) انظر فى هذا الخصوص الفلسفات الطبيعية عامة ، وخاصة المدرسة الوضعية التى أرسى قواعدها الفيلسوف الاجتماعى أوجست كونت Comte وكذلك المدرسة الوضعية المنطقية والمدارس التجريبية الكلاسيكية التى قاد لواءها الفلاسفة الانجليز جون لوك وبيركلى وديفيد هيوم •

(٢) انظر أيضا المدارس الأخلاقية الموضوعية .وبخاصة الفيلسوف جورج مور وكتابه « الأخلاق الأساسية Principia Ethica » •

الأحوال وأنهما يتفاعلان فى كل موقف من المواقف الحياتية ، وبذلك أصبحت دراسة الأهداف تخضع للمنهجية العلمية والتاريخية والمنهجية الفلسفية المعيارية على السواء .

* * *

● **معنى الأهداف :**

« الهدف » فى اللغة هو كل ما ارتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل ، وهناك مترادفات ومصطلحات فى القواميس والمراجع منها الغاية والمقصد والمرمى والغرض والمأرب كما أننا نجد مثل هذه المصطلحات فى كثير من اللغات الحية ، ففى اللغة الانجليزية مثلا نجد المصطلحات التالية :

End, Aim, Goal, Objective, Target, Purpose.

وهذه المصطلحات تتدرج الى أعلى من حيث الشمول والتجريد من المآرب الى الأغراض فالمرامى فالأهداف ومن ثم الى المقاصد والغايات على النحو التالى [٣] :

١ — الغايات	Ends
٢ — المقاصد	Aims
٣ — الأهداف	Goals
٤ — المرامى	Targets
٥ — الاغراض	Objectives
٦ — المآرب	Purposes

والهدف فى التربية يعنى تنظيم النشاط والعوامل الداخلية فى المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى ، فهو يتضمن اتجاها للنشاط والعمل ، كما يساعد على أختيار الوسائل واتخاذ الخطوات

---

(٣) انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ١٩٧٦ (ص ٤٠ وكذلك هوامش وتعليقات ص ٤٨) .

اللازمة للوصول الى النتائج المنشودة ، فهو لا ينفصل عن الخبرة الماضية للأفراد والجماعات وواقعهم المعاشى لأنه ينبع من مشكلات الحياة وتفاعلاتها وصراعاتها المشروطة لعوامل الزمان والمكان [٤] فالهدف كما يقول الدكتور عفيفى « هو العمل المنظم ، بخطواته المسلسلة والمتتالية والقائمة على دراسة الظروف المحيطة وعلى بصر بالاحتمالات المختلفة أثناء التحرك نحو « توقعات » وتطلعات « معينة »[٥] •

* * *

● **أبعاد الأهـــداف :**

فالهدف اذن يتميز ببعدين أساسيين هما :

١ ــ البعد التطلعى :

وهو يأتى من التصاقه بالمستقبل ويكسبه الصيغة الفكرية التأمليــة التجريدية •

٢ ــ البعد الواقعى :

وهو يأتى من التصاقه بالمــاضى والحاضر ويكسبه الصيغة الادراكية الحسية والمختبرية القياسية •

والبعد التطلعى فى الأهداف قد يقود الأفراد والمجتمعات الى دنيا الخيال والأمانى العذبة والأحلام السارة ، فكثيرا ما نرد فشلنا أو فشل غيرنا فى بلوغ الأهداف الى القول بأن الأهداف كانت طموحة أو غير واقعية •

أما البعد الواقعى فانه يشد تلك التأملات الفكرية المجردة الى دنيا الممكن والقيود المحددة للعمل والسلوك • وفى مأثور قولنا وأمثالنا العامية

---

(٤) محمد الهادى عفيفى ، فى **أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية** . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ (ص ٤٠) .

(٥) **نفس المرجع السابق** (ص ٤٠) .

ما يشير الى أهمية البعد الواقعى فى الأهداف « حلم الجوعان خبز » — « مد رجليك على قدر لحافك » وغيرها من الشواهد التى تركز على ضرورة الواقعية فى العمل ، ولذا تصبح الأهداف مزيجا من الأمل والأمانى من ناحية ومن الواقع والامكانات من ناحية أخرى • ويمكن القول بأن الأهداف هى علاقة بين واقع معين وأمل منشود ، بين وضع قائم ووضع مرغوب ، بين امكانات متاحة وتوقعات مرموقة • ومن هذا المنطلق تتميز الأهداف بخصائص ثلاثة هى : النسبية والتسلسلية والوسائلية •

* * *

● خصائص الأهداف :

للأهداف خصائص كثيرة أهمها فى منظورنا ما يلى :

١ — النسبية Relativity :

وهى تعنى أن ليس هناك أهداف مطلقة ، وأن الأهداف دائما فى تغير مستمر نسبة لتغير أطراف العلاقة المتمثلة فى الواقع من جانب وفى النية أو القصد أو التوقعات من جانب آخر • وهذه النسبية تجعل من الممكن تقسيم الأهداف الى مستويات مختلفة اما بحسب المضمون — المقاصد والأغراض والمآرب ••••• الخ — واما بحسب الزمن — أهداف بعيدة المدى ومتوسطة المدى وقريبة المدى — واما بحسب الأحوال النفسية والاجتماعية والتى تتمثل فى ترتيب الأهداف حسب سلم الرغبات والأفضليات وهو ما يتعارف عليه باسم الأولويات فى الأهداف •

وكل ذلك يعنى أن الأهداف دائما توجد ضمن أطر معينة تكسبها المعانى والحدود وهى فى مجال التربية غالبا ما تتمثل فى السياسات والاستراتيجيات والخطط •

٢ — التسلسلية :

لقد ذكرنا أن الدلالات اللفظية — لمعنى العلاقة بين الأمل والأمانى من ناحية والواقع والامكانات من ناحية أخرى — كثيرة ومتعددة فى

معظم اللغات الحية وهذه الدلالات ترتب فى منظومة متسلسلة الشمول والاتساع أو بحسب الزمن أو الأهمية ٠

أما من حيث الشمول فاننا نميل الى استعمال هذه الدلالات على النحو التالى :

١ — الغايات والمقاصد : على مستوى الفلسفة الاجتماعية أو النظام أو الأيدولوجيـــة ٠

٢ — الأهداف : على مستوى السياسات العامة والاستراتيجيات والخطط ٠

٣ — المرامى : على مستوى البرامج والمشاريع ٠

٤ — الأغـــراض : على مستوى المناهج والوحدات والدروس ٠

٥ — المآرب : على مستوى السلوك والخبرات ٠

اذن فان الدلالات اللفظية لمعنى الهدف تنتظم فى مراتب متعددة تمثل مستويات مختلفة من الشمول والتخصص أعمها الغايات والمقاصـــد وأخصها الأغراض والمآرب ٠ وتقع الأهداف والمرامى فى منطقة وسطى بين ذينك المستويين ٠

٣ — الوسائلية Instrumentalism :

والأهداف دائما تتصل بالوسائل اتصالا منطقيا وأخلاقيا ، فالغاية ترتبط ارتباطا داخليا بالوسيلة بمعنى أن الوسيلة الناجعة ليست متغيرا صدفيا أو عفويا وانما هى تمثل جزءا لا يتجزأ من الهدف تأتلف عناصرها مع عناصره فى وحدة تامة كاملة فتكون له بذلك بمثابة المقدمات للنتيجـــة فى المحاجة المنطقية ٠

وهـــذا الاتصال المنطقى ليس اتصالا كميا فحسب وانما هو أيضا اتصـــال نوعى وقيمى ، فالهدف السىء لا يمكن انجازه بطريقة ترابطيـــة مستمرة الا بوسائل مماثلة لذلك كان الاعتراض على المبدأ القائل بأن

الغاية تبرر الوسيلة لأن الغاية الحسنة لا يمكن أن تنجز بطريقة ترابطية مستمرة الا بوسائل حسنة أيضا .

ان الاختلاف فى الوسائل الممكنة من الوصـــول للهدف يأتى من الاختلافات فى التصور والتصميم ، فتصور الأفراد والجماعات للقيم العليـا والعناصر المكونة لها يختلف من فرد الى فرد ومن مجموعة الى مجموعة ومن وقت لآخر ، ولكن فى النهاية هناك غايات ومقاصد سامية وقيم خيرة تتفق عليها معظم المجتمعات بل البشرية جمعاء . وهذه القيـــم الثابتة هى التى تعطى معنى أعمق للنسبية والتسلسلية والوسائلية فى الأهداف .

* * *

● **أهميـــة الأهـــداف :**

لقد أصبح الاهتمام بالأهداف محورا أساسيا بالنسبة لجميع العلوم النظرية منها والتطبيقية على السواء ، بل نجدها تمثل أسلوبا مســـتقلا من الأساليب ، أو طريقة من طرق حل المشكلات كما هو الحال بالنسبة للحركة التى ازدهرت فى علم الادارة وعرفت تحت اســـم « الادارة **بالأهداف** « management by opjectives .

والاهتمام بالأهداف قد أخذ مكانة عالمية نتيجة للجهود التى بذلت فى مجال التنمية الدولية واعتبـــار التربية متغيرا أساسيا فى الاسراع بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الصعيدين القومى والعالمى . وتجدد هـــذا الاهتمام عندما اتسمت تلك الجهود التنموية بالقصـــور والفشل بالنسبة للكثير من أقطار العالم خلال العقدين الماضيين[٦] .

ان الأهداف هى الصورة المستقبلية للأفراد والجماعات وهى تنبع من حاجاتهم ومطالبهم فتكون بذلك بمثابة المؤشرات أو الاتجاهات التى

---

(٦) شـاذلى الفيتورى ، **الأهداف ومستقبل التربية** : محـــاضرة غـــير منشورة القيت على طلاب كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة — العين ، مايو ١٩٨٠ (ص ١٠) .

يريد أن يسير فيها الأفراد والمجتمعات ، ومن هنا يمكن تلخيص أهميتها فى أنها تمثل الوظائف التالية :

١ ــ الأطر العامة التى ينتظم داخلها العمل أو نقاط البداية والنهاية لكل نشاط أو عمل .

٢ ــ المعيار الأساسى الذى يقاس به النجاح والاخفاق والتقدم والتأخر فى العمل .

٣ ــ الرباط العضوى المستمر بين مكونات العمل ومتغيراته من امكانات وطرق ووسائل ومناهج وتبين العلاقات القائمة بينهما .

وكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة أمام الأفراد والمجتمعات كلما سهل القيام بتلك الوظائف السابقة فوضوح الأهداف فى مجال التربية هو العامل الأساسى فى تحقيق الوحدة بين عناصر العملية التربوية أما عدم وضوحها واهتزازها يؤدى الى تسيبها وسقوطها ونسيانها فكثيرا ما يفقد الأفراد والمؤسسات رؤية الهدف Goal Displacement فتنحسر القيم العليا الموضوعية وتبرز مكانها قيم دنيا ذاتية مخصة لا تصلح من شأن الأفراد أو المجتمعات . فالهدف الأسمى من التربية اليوم هو خلق المواطن الذكى المبدع القادر على ممارسة التعلم الذاتى والمساهمة فى حل مشاكله ومشاكل مجتمعه وصولا الى الخير الأسمى المتمثل فى مجتمع العدالة والكفاية والانتاج . ولكن فقدان الرؤيا لمثل هذا الهدف فى بعض المجتمعات يجعلها تمارس طرقا ووسائل بعيدة كل البعد عن مقومات ذلك الهدف ويصبح التعليم بالنسبة لها عملية حشو وتلقين تمتلىء من جرائها عقول النشء بمعارف مجردة ما تلبث أن تزول بزوال دواعيها عند اجتياز الامتحان أو التخرج من المرحلة التعليمية المعينة .

فقيمة الهدف اذن تكمن فى أنه يجعل للعمل معنى ويعين له الاتجاه ويحدد له الوسائل والطرق اللازمة لتحقيقه وتقييمه .

فالذى لا هدف له ـ كما قال الدكتور فاخر عاقل ـ « لا يعرف لذة العمل ولا يتذوق طعم الحماس وهو بعد ضائع لا يعرف أين المنتهى ولا يستطيع الجزم بأفضلية طريقة على طريقة ووسيلة على أخرى »[٧] ،

فواجب المعلم اذن أن يعى أهداف التعليم العامة وأهدافه فى المرحلة التى يعمل فيها خاصة ، لأن أهداف التعليم هى ترجمة لأهداف المجتمع ولا يستطيع المعلم أن يساهم فى خدمة المجتمع ما لم يعى أهدافه المتمثلة فى أهداف التعليم وبالتالى يستطيع المســاهمة فى تحليلها وتفسيرها وتطويرها • كما أن المعلم الذى يسير على غير هــدف فى العملية التربوية يكون فاترا نحو وظيفته[٨] ، ولا يستطيع معرفة ما أحرزه من نجاح وما أصابه من فشل بالنسبة له ولتلاميذه ، فمعرفة الأهداف اذن هى شرط أساسى ومحدد رئيسى للمعلم فى تقويمه للعملية التربوية . كما أنها معلم أساسى بالنسبة للمجتمع فى تحديد وتوجيه جهوده التنموية .

* * *

● مصــادر الأهداف التربوية :

ان العمل التربوى يتطلب وضوحا تاما فى الأهداف كما ذكرنا من قبل ، لأن هذه الأهداف تمثل الضوء الأخضر الذى يضمن للعملية التربوية الاستمرار والنجاح بكافة مؤسساتها وتنظيماتها الاجتماعية ، فتحديد المستوى التعليمى واختيار الطرق والأساليب التى تضمن له ســلامة الاتجاه والنجاح يعتمد على وضوح الرؤيا بالنسبة للأهداف ووضوح الرؤيا يعتمد بدوره على تعليق هــذه الأهداف بالمنابع والمصادر التى تشتق منها ، وهــذه المصادر يمكن أن تلخص فى التالى :

---

(٧) فاخر عاقل ، **التربية : قديمها حديثها** . بيروت ، دار العلم للملايين (ص ٢٦٧) .

(٨) أبو الفتوح رضوان واخرون . **المدرس فى المدرسة والمجتمع** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ (ص ٢٤) .

١ ــ طبيعة المجتمع وثقافته :

ان المجتمع قد يكون مجتمعا مثاليا أو مجتمعا واقعيا وقد يكـون مجتمعا طبقيا أو غير طبقى ، وقد يسمح بالحراك الاجتماعى لأفراده أو قد يتعذر فيه ذلك وقد يكون مجتمعا رأسماليا أو مجتمعا اشتراكيا وقد يكون ديمقراطيا أو دكتاتوريا وقد يكون هذا أو ذاك من السمات التى تطغى على طبيعة المجتمع ، وهــذه الطبيعة بدورها هى التى تحدد مطالب المجتمع فى المحافظة أو التغيير وكلاهما تمثلان الثقافة المميزة لذلك المجتمع بفلسفته وأيدولوجيته ودينه وتراثه الحضارى •

فطبيعة المجتمع وثقافته تمثل المصدر الأساسى للأهداف ، لأن كل مجتمع يتميز بخصائص معينة تختلف عن المجتمع الآخر فالمجتمعات العربية الاســلامية مثلا تختلف عن المجتمعات الأمريكية والأوروبية الغربية لأن الدين والتراث الحضارى يختلفان كثيرا عن نظيريهما فى المجتمعات الغربية •

٢ ــ طبيعة الفرد ونموه :

بالرغم من تأثر الأفراد بالعوامل الثقافية المحيطة بهم الا أنهم يشتركون فى خصــائص عامة تتعلق بالميول والرغبات والحاجات ، فقد أثبتت الدراسات العلمية وخاصة فى مجالات علم النفس وعلم النفس الاجتماعى أن هنــاك مطالب للنمو الانســانى ومراحــل وخصــائص ومستويات • فاذا كانت التربية تعنى بالنمو الانسانى الشامل المتكامل[٩] فلا بد اذن من الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الفرد ونموه فى وضع الأهداف ومراعاة ذلك فى المناهج والطرق والوسائل وأساليب التقويم •

٣ ــ طبيعة العصر :

ان عصر الذرة والصواريخ والتقدم العلمى والتكنولوجى عامة يختلف عن عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية الأولى والعصور الوسطى وغيرها

---

(٩) حنا غالب ، **التربية المتجددة وأركانها** (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٠ (ص ١١١) .

من العصور التاريخية والحضارية الحديثة • بل انه يختلف عن مشارف العصر المقبل الذى تنبأ به بعض العلماء والكتاب ، والذى يعرف بعصر « ما بعد النهضـــة الصناعية » فلكل عصر فلسفته العامة ومســـلماته وبدهيـــاته ، ففى عصرنـــا الحـــاضر مثلا نجـــد أن العلم والطريقة العلميـــة يعتبران الأســـاس فى فهـــم ومعـــالجة المشـــاكل الحياتيـــة من اقتصـــاد وسياســـة واجتمـــاع وادارة وتربيـــة وفنـــون وغيرها ، وذلك بعكس ما كان ســـائدا فى العصور التاريخية الأولى حيث كانت تلعب الأوهام والأساطير والأرواح دورا كبيرا فى تفسير الظواهر الكونية وكل ما يتصل بها من أمور حياتيـــة •

٤ ـــ الاتجاهات التربوية المعاصرة :

ان من أهم المبادىء التربوية فى هذا العصر مبدأ التعليم الذاتى والتعليم المستمر اللذين يفرضهما التغيير المستمر والانفجار المعرفى وبالتالى يصبح الدور الأساسى للمعلمين والأجهزة التربوية والتعليمية هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام المتعلمين لكى يقوموا بالدور الرئيسى فى تعليم أنفسهم تعليما مستمرا متنوعا يفى بحاجات النمو المتكامل الشـــامل •

اذن •• فان لكل عصر من العصور اتجاهاته التربوية التى تمليها عليه فلسفته ومبادؤه العامة[١٠] •

فالاتجاهات الحـــديثة فى التربية تركز على الانتقال من العفوية الى القصد ومن اللفظية الى الوظيفية ومن الجمود الى الحيوية ومن النمطية الى التنوع ومن الانعزال الى الملاءمة الاجتماعية ومن تعليم النخبة الى تعليم الجميع [١١] • فلابد اذن من مراعاة مثل هذه الاتجاهات الحديثة فى وضع الأهداف التربوية •

* * *

---

(١٠) انظر فى هذا الخصوص قسطنطين زريق ، **نحن والمستقبل** ، بيروت ـــ دار العلم للملايين ، ١٩٧٧ (ص ١٢٠ ـــ ١٣٦) •

(١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطويـــر التربية العربية** (ص ٤٠٢ ـــ ٤٠٤) وانظر أيضا قسطنطين زريق ، **نحن** =

● الأهداف التربوية .. أشكالها وأنواعها :

لقد اختلفت الأهداف التربوية فى أشكالها عبر التاريخ من مجتمع لآخر ومن فرد لآخر ففى المجتمعات البدائية كانت الأهداف التربوية أهدافا عفوية — ان جاز هـذا التعبير — ترمى الى تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المـادية والروحية[١٢] ، وذلك عن طريق التلقين والتدريب العملى والتقليد اللاشعورى ، وهو ما يتعارف عليه اليوم باســم التربية غير المقصودة . وقد كان ذلك هو الحال أيضا بالنسبة للثقافات التاريخية الأولى مثل ثقافة الصين التى كانت وظيفة الأهداف التربوية فيها وظيفة سلبية تنزع الى روح المحافظة على الأنماط البدائية السائدة فى ذلك الوقت .

أما فى الثقافات اليونانية القديمة فقد بدأت الأهداف التربوية تخرج من اطار الوظائف الحفاظية الى الوظائف التجديدية . فقد كان هدف التربية فى « أثينا » هو مساعدة الفرد على النمو المتكامل فى شتى النواحى الجسمية والعقلية والروحية والفنية . أما فى « اسبرطة » فقد أملت الظروف الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسيةودواعى الأمن والمنعة أن تهدف التربية الى خلق المواطن المحارب القوى الجسم ، المتصف بالشــجاعة والبسالة والطاعة العمياء للقانون والولاء التام للجماعة والتضحية فى سبيل الوطن .

أما فى الثقافات الحديثة فقد اتجهت أهداف التربيــة الى خدمة الوظائف التجريدية أكثر من الوظائف الحفاظية التى تعنى بنقل التراث

= **والمستقبل** (ص ٣٧٤ — ٣٨٧) حيث يتحدث المؤلف عن اصلاح التربية العربية فى المدى الطويل وذلك عن طريق التبدل الجذرى فى المفاهيم التى يورد بينها (ا) التحول من التلقين الى تطوير الشخصية . (ب) ومن التربية المحدودة المتجزئة الى التربية الشاملة . (جـ) ومن التربية الاستهلاكية الى التربية الانتاجـــة .

(١٢) صالح عبد العزيز ، **تطور النظرية التربوية** ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٦٤ (ص ٧٥ — ٨٨) .

الثقافى بمعارفه ومهارته من فرد الى فرد ومن جيل الى جيل بغرض تطبيعهم وتكيفهم للبيئة الثقافية والاجتماعية كما أن التركيز على النحو الشامل المتكامل الذى يغطى جميع أوجه الحيـاة حول الأهداف من الأشكال الارستقراطية الى الديمقراطية ومن الاستهلاكية الى الانتاجية ومن الانعزالية الى الاجتماعية • والأهداف اليوم يمكن أن تصنف على عدة محاور أهمها الزمن والمحتوى والشمول فمن حيث الزمن تصنف الى أهداف بعيـدة المدى وأهداف متوسطة المدى وأهداف قريبة المدى • أما من حيث المحتوى أو الموضوع فهى غالبا ما تصنف الى ثلاثة ميادين : فكرية ، ووجدانية ، وعملية • وهـذا التصنيف لا يعنى أن هـذه الميادين الثلاثة مستقلة الواحدة عن الأخرى وانما هو تصنيف تحليلى فقط لأن الكائن البشرى فى الواقع يسلك ويتصرف بكليته ولا يمكن تجزئة سلوكه الى فكرى وانفعالى وارادى أو عملى ، وعلى الأخص فان الناحية الفكرية والناحية الانفعالية من الشخصية البشرية لا يمكن فصلهما الواحدة عن الأخرى فى واقع الحياة •

والميادين الفكرية والانفعالية يمكن أن تصنف الى مراق أو مراتب متعددة ففى الميدان الفكرى مثلا نجد المراقى التالية :

١ ــ مرقاة المعرفة (أو الاحضار والاستذكار) Recognition
٢ ــ مرقاة الفهم Comprehension
٣ ــ مرقاة التطبيق Application
٤ ــ مرقاة التحليل والتركيب Analysis & Synthesis
٥ ــ مرقاة التقويم Evaluation

وهذه المراقى تنتظم فى تسلسل تصاعدى من الأدنى الى الأعلى فيكون بذلك مجرد الاستظهار والاحضار للمعلومات ــ الحفظ ــ هو أدنى مراقى التفكير يليها بعد ذلك الفهم فالتطبيق فالتحليل والتركيب ثم التقويم الذى يمثل أعلى مراتب المعرفة والتفكير ، ومعنى ذلك أن من واجب المعلم ألا يقصر تدريسه على مرتبة الحفظ والاستذكار ولابد

أن يتدرج بالنشء الى جميع المراقى الأخرى من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم •

وفى الميدان الانفصالى نجد المراقى التالية :

١ — مرقاة الاثارة والاستجابه Stimulus & Response

٢ — مرقاة التقدير Valuation

٣ — مرقاة التنظيم Organization

٤ — مرقاة التمييز Characterization

وهـــذه المراقى ايضا تنتظم فى تسلسل تصاعدى من الأدنى الى الأعلى فيكون بذلك استقبال الشخص لقيمه والاستجابة لها بالموافقـــة أو الرفض أو الصمت ازاءها فى ذلك الظرف ـــمرقاة الاثارة والاستجابةـــ هى أدنى مراقى الانفعال أو القيم ثم تأتى مرتبة التقدير التى ينتهى فيها الشخص اما بالاخلاص والولاء التام لهـــذه القيمة أو الرفض القاطع لها • ثم تلى ذلك مرتبة التنظيم التى ينتهى فيها الشخص بجعل القيمة الجديدة جزء لا يتجزأ من نظام قيمه الخاص • وأخيرا تأتى مرتبة التمييز والتى يكون فيها نظام القيم قد وصل الى أعلى مستوى من التعميم بحيث تأتلف الأفكار والقيم والأعمال فى بوتقة واحدة ويكون الفرد قد وصل الى فلسفة عامة تتناول الحياة والكون جميعا •

أما من حيث الشمول فان الأهداف التربوية تصنف الى أهداف عامة وأهداف خاصة والأهداف الخاصة هى أغراض تعليمية أو مآرب تتعلق بالخبرات والسلوك • فهى تتجه نحو الصحة واتقان العمليات الأساسية من مهارات لغوية ورياضية وفنون ، ونحو الانتظام فى حياة عائلية محترمة واكتساب لمهنة مناسبة وأخلاق فاضلة ونحو الاتصـــاف بمواطنة حسنة واستخدام أمثل لأوقات الفراغ وخلافه • وهى يمكن أن تكون شخصية تهدف الى تحقيق الذات وتثقيف الفرد ، أو اقتصادية ترمى الى ايجاد الشخص المنتج والمستهلك المتبصر ، أو اجتماعية ترمى

الى ايجاد العلاقات الجيدة فى الأسرة والمنظمات الاجتماعية فى سبيل الوصول الى خلق المواطن الصالح •

والأغراض التعليمية هى فى الواقع أهداف عامة ترجمت الى أهداف عملية بواسطة الاجراءات التربوية اليومية فى غرف الدراسة وخارجها • فالأهداف الخاصة يقتصر تحقيقها على كفاءة أفراد معينين كالمعلمين والاداريين أو أجهزة خاصة كالمدارس والمعاهد والجامعات أو برامج ومشاريع محددة كالمناهج والوحدات والدروس • ومن هـذا المنطلق يمكن أن يعتبر تصنيف الأهداف الى ميادين فكرية وانفعالية وعمليـة يقع معظمه فى اطار الأهداف الخاصـة أو الأغراض التعليمية •

أما الأهداف التربوية العامة فهى جزء لا يتجزأ من الغايات والمقاصد الاجتماعية التى ترمى اليها الأيدلوجيات والفلسفات الاجتماعية العامة والتربوية • ومن ناحية أخرى فهى تمثل اختيارات أساسية على مستوى السياسات والاستراتيجيات والخطط المتعلقة بالنظام التعليمى من حيث بنيته وكفاءته وكفايته وما يستتبع ذلك من اعداد للتلاميذ واستخدام للمعلمين والمناهج والوسائل وطرق التدريس •

فالأهداف التربوية العامة أشبه بخط الأفق لبعده من ناحية ولوضوحه فى نفس الوقت من ناحية أخرى[١٣] وهى تحتاج فى تحقيقها الى مشاركة قطاعات كبيرة من الأفراد والمنظمات الاجتماعية كما أن انجازها يحتاج الى مدى زمنى طويل بعكس الأهداف الخاصـة التى غالبا ما تنجز فى مدة سـاعة من الزمان أو على مدى فترة دراسية أو فى نهـاية مرحلة تعليمية معينة •

ومن أمثلة الأهداف التربوية العامة ما جاء فى مشروع السياسة التربوية لدولة الامارات العربية المتحـدة والذى لخص الأهـداف التربوية لدولة الامارات فى عشر نقاط رئيسـية هى :

---

(١٣) شاذلى الفيتورى ، **الأهداف ومستقبل التربية** (مرجع سبقت الاشارة اليه) (ص ٥) .

١ — تأصيل التربية بنهجها الاسلامى ٠
٢ — اثبات الحق فى التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص للجميع ٠
٣ — تكوين المواطن السليم (التوازن بين الحقوق والواجبات) ٠
٤ — تعريب التربيـــة ٠
٥ — العمل وتنمية المهارات المتنوعة واعداد الكفايات المتخصصة ٠
٦ — الكفاية الداخلية للنظام التربوى (الدينامية وسلامة الأداء) ٠
٧ — الكفاية الخارجية للنظام التربوى (الملاءمة وصلاح النتاج) ٠
٨ — اعتماد العلم منهجا ومحتوى ، وفكرا وتطبيقا ٠
٩ — التبادل الثقافى ٠
١٠ — التربية المستديمة المتكاملة[١٤] ٠

* * *

● وضـــع الأهـــداف وصياغتها :

(أ) وضع الأهــداف :

ان طريقة وضع الأهداف تعتمد الى حد كبير على ثقافة المجتمع وفلسفته، ففى المجتمعات البدائية مثـــلا كان الآباء والكبار هم الذين يضعون الأهداف لتربية النشء ويمكن أن يقال ذلك عن الثقافات التى تسود فيهـــا السلطة الفوقية كالمجتمعات الدكتاتورية حيث تستأثر فئة قليلة بعملية وضع الأهداف ٠ أما المجتمعات الديمقراطية فانها تحرص حرصا شديدا على أن يشارك أكبر عـــدد من الأفراد والمؤسسات فى عمليـــة وضع الأهداف ٠

وقد أثبتت الدراسات النفسية الحديثة أن الأفراد الذين يشاركون فى وضع الأهداف تتولد لديهم الرغبة والحماس فى تحقيقها وتنفيذها ، ولذلك نجد الاتجاهات الحديثة فى وضع الأهداف ترمى الى مشـــاركة

---

(١٤) اللجنة العليا لتطوير السياسة التربوية ، **مشروع السياســـة التربوية لدولة الامارات العربية المتحدة** ، (تقرير غير منشور) العين ، جامعة الامارات العربية المتحدة ١٩٨٠ (ص ١٣ — ٢٢) .

أكبر عدد من أفراد المجتمع وأجهزته فى وضع الأهداف، بطريقة مباشرة وغير مباشرة ، وهـذا ينطبق على العلماء المتخصصين والأفراد العاديين على السـواء •

وقد نشطت الدراسات العلمية الحديثة فى تصميم طـرق عامة وأساليب عديدة لتحقيق المشاركة فى وضع الأهداف ، ومن بين هـذه الطرق العامة ما يسمى بطرق المسح الاجتماعى والتى تتمثل فى جمع الأفكار والآراء عن طريق الاستبيانات والمقابلات الشخصية •

وهناك طرق أخرى نذكر منها على سبيل المثال طريقة « تحـديد الاحتياجات » Needs Assessment Method

وطريقة « دلفاى » Delphi Technique

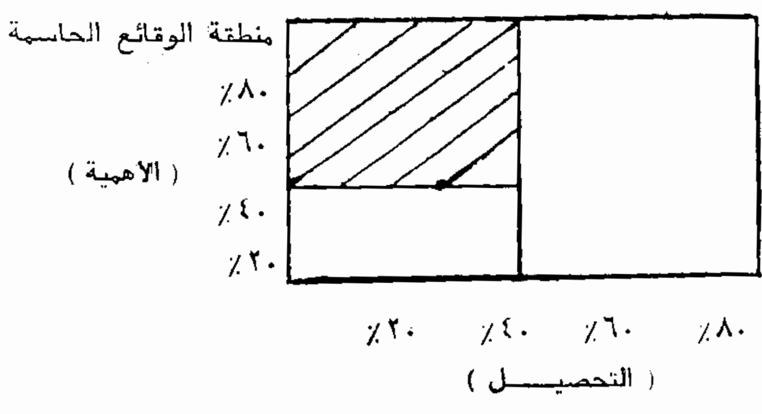
وطريقة الواقعة الحاسمة Critical Incident Technique

والطريقة الأولى «تحديد الاحتياجات» هى طريقة عامة ترمى الى معرفة الأهداف الواقعية بواسطة ايجاد الفرق بين ما هو عليه الحال الآن وبين ما يتوقع حدوثه الأفراد أو ما يجب أن يكون عليه الحال ، ويكثر استعمال هذه الطريقة فى مجالات المناهج ولكن يكتنفها الكثير من المصاعب لأن ما يجب أن يكون عليه الحال عند بعض الأفراد قد يكون متضخما فى تصوره أو قد لا يكون الأفراد صادقين فى التعبير عنه ، أو قد لا تكون لديهم الجرأة أو لا تتاح لهم الفرصة للافصاح عنه •

أما الطريقة الثانية «دلفاى» فانها ترمى الى استقصاء آراء الخبراء فى الموضوع قيد البحث بقصد الوصول الى مجموعة من الأهداف العامة تنطبق عليها معايير الصحة والتعويل • فن طريق امداد الخبراء بأسئلة محددة للاجابة عليها ومن ثم تصنيف هـذه الاجابات من النوحى الكمية والنوعية وتزويد الخبراء المشتركين بهـذه التصنيفات كتغذية مرتدة تمكنهم من تعديل آرائهم وأفكارهم على ضوء المعلومات الجديدة يمكن فى النهاية وبعد ثلاثة أو أربعة دورات من التغذية والتغذية المرتدة الوصول الى بعض الاتفاق العام بالنسبة للأهداف •

أما طريقة « الواقعة الحاســمة » فهى طريقة ترمى الى ايجاد الأهداف التى تعتبر أكثر أهمية ولكنها فى نفس الوقت صادفت أقل تحقيقا أو تحصيلا فى واقع الأمر •

وهى طريقة يكثر استعمالها على مستوى الأهداف المدرسية والبرامج التعليمية فعن طريق اعطاء درجات كمية للأهداف من ناحية الأهمية واعطاء درجات أخرى للتحقيق والتحصيل يمكن ايجاد الوقائع الحاسمة بعد تحديد مناطق الحسم للأهمية والتحصيل • فاذا قلنا ان كل هدف يحظى بتقدير ٦٠٪ فما فوق على خط الأهمية هو جدير بتوجيه الجهود نحوه وان كل هدف يحظى بتقدير ٤٠٪ فما دون فى خط التحصيل هو جدير بأن يبذل فيه الجهد أكثر وأكثر فان ملتقى هذين التقديرين يمثــل الوقائع الحاسمة كما هو مبين فى الرسم أدناه :



* * *

(ب) صياغة الأهــداف :

ان الصياغة ليست عملية لغوية محضة ، وانما هى تنظيم وترتيب لموضوع ومحتوى بطريقة نضمن معها تحقيق هــذا المحتوى أو الغرض ونشير فيها الى الامكانات اللازمة والطرق والوسائل المؤدية لانجازه ، واللغة لا شك تلعب دورا مهما فى اجلاء هــذه المهمة وتوضيحها ، ولكنها ليست العامل الحاسم فى ذلك •

ان الأهداف العامة غالبا ما تصاغ فى عبارات أو على شكل مبادىء عامة قابلة للتفسير والتفصيل ، فهى دائما تأتى فى صيغة المصدر لأنها تعبر عن حالة سامية يراد الوصول اليها • أما الأهداف الخاصة فلا بد من العناية بصياغتها بشـــكل لا يفقدها التصاقها بالحالة المتوخاة منها ويجعلها فى نفس الوقت تدل على الحركة والنشاط اللازم للوصول الى تلك الحالة أو احدى مكوناتها • ولذلك فهى غالبا ما تصاغ بصيغة الفعــل بدلا عن المصدر لأنه ينم عن أداء معين يوصل الى نتيجة معينة قد تكــون واحدة محددة أو قد تتفرع عنها نتائج أخرى متعددة وقد تناول بعض الكتاب الارشادات اللازمة فى صياغة الأهداف الخاصة نذكر منها ما يلى :

١ ــ أن ترتبط الأهداف السلوكية بالأهداف التربوية العامة •

٢ ــ أن تتنوع الأهداف لتغطى النواحى الفكرية والوجدانيـــة والجســـدية •

٣ ــ أن يتناسب الهدف السلوكى مع قدرات التلاميذ ويراعـــى الفروق الفردية بينهم •

٤ ــ أن يشير الهدف الى نتيجة مطلوبة فى التعلم •

٥ ــ أن يشير الهدف الى سلوك أو فعل ليقوم بـــه التلاميـــذ بعـــد التعلم •

٦ ــ أن يكون السلوك المتضمن فى الهدف قابلا للقياس •

٧ ــ أن يصاغ الهدف بصـــيغة الفعل أو العمـــل الذى يقـــوم به التلاميـــذ •

فالأهداف الخاصة دائمـــا ترمى الى حدوث مهارات معينة وبالتالى تعرفها بأنها أهداف اجرائية أو أهداف سلوكية ، بمعنى أنها تحـــدد الاجراءات اللازمة للوصـــول الى الحالة المبتغاة أو تصف السلوك المتوقع لبلوغ تلك الحالة • فهى بمثابة التكتيك للاستراتيجية التى تتمثل فى الأهداف العامة التى تشتق منها والأهداف السلوكية على مستوى المدارس

هى وصف لما ينتظر أن يكون عليه التلاميذ نتيجة للخبرات والأنشطة التى تخطط لهم من قبل المدارس والمعلمين ، وهى بالتالى تغيرات منتظرة فى سلوك المتعلمين فى النواحى الفكرية والوجدانية والجسدية على نحو ما رأينا فى تصنيف الأهداف من ناحية المحتوى والموضوع .

* * *

● خلاصــــة :

فى هذا البحث تناولنا موضوع الأهداف التربوية وتطرقنا لمواقعها من الدراسات العلمية بحكم احتوائها للقيم والحقائق فى آن واحد ، ووجدنا أنها تخضع للمنهجية العلمية والتاريخية والمنهجية الفلسفية المعيارية كما تطرقنا لمعنى الأهداف وأبعادها وخصائصها ، ووجدنا هناك مصطلحات ومترادفات لمعنى الهدف وأن الهدف فى التربية هو عبارة عن تنظيم للنشاط والعوامل الداخلية فى المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى وأن للهدف بعدين أساسيين هما البعد التطلعى والبعد الواقعى ، وأن له ثلاثة خصائص هى النسبية والتسلسلية والوسائلية . ثم تطرقنا الى أهمية الأهداف ووجدنا أنها تكمن فى كونها أطر عامة ينتظم داخلها العمل ، ورباطا عضويا مستمرا بين مكونات العمل ومتغيراته ، وفى أنها معيار أساسى لقياس النجاح والاخفاق والتقدم والتأخر فى العمل ، كما تطرقنا الى مصادر الأهداف التربوية وتعرفنا على أربعة مصادر رئيسية هى : طبيعة المجتمع وثقافته وطبيعة الفرد ونموه وطبيعة العصر والاتجاهات التربوية المعاصرة .

وأخيرا تعرضنا لأشكال الأهداف التربوية وأنواعها وطرق وضعها وصياغتها ، وذكرنا أن الأهداف التربوية اتخذت عدة أشكال عبر العصور التاريخية أهمها الأشكال الحفاظية والتجريدية ، وأن الأهداف تنقسم الى نوعين هما الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة أو الأغراض التعليمية ، وأن الأخيرة تصاغ بطريقة اجرائية تحدد السلوك المتوقع لبلوغ الأحوال السامية التى ترمى اليها الأهداف التربوية العامة والتى

غالبا ما تصاغ بصيغة المصدر وعلى شكل مبادىء عامة تقبل التفسير والتفصيل • وذكرنا أن وضع الأهداف يعتمد الى حد كبير على نوع الثقافة والفلسفة السائدة فى المجتمع وأن المشاركة هى شرط أساسى لوضع الأهداف التى يراد لها حظ كبير من الانجاز والتحقيق ، كما تعرضنا لطرق العلمية المتعددة لوضع الأهداف والتى من أهمها طرق المسح الاجتماعى المتمثلة فى الاستبيانات والمقابلات الشخصية ، وطريقة تحديد الاحتياجات وطريقة « دلفاى » وطريقة الواقعة الحاسمة •

وفى ثنايا هذا البحث أشرنا صراحة وتضمينا الى أهمية معرفة الأهداف ووضوحها بالنسبة للمعلم ، وأن زيادة المعرفة فى موضوع الأهداف من حيث أبعادها وخصائصها وأهميتها ومصادرها وأنواعهـا وأشكالها وطرق وضعها وصياغتها لا بد أن تزيد من كفاءة المعلم وبالتالى تسهم فى تطوير العملية التربوية كما تقترب من بلوغ الهدف الأسمى للوجود الانسانى •



مراجع الفصــل الأول

(أ) اللغـــة العربيـــة :

١ — جميل صليبا ، مستقبل التربية فى العالم العربى ، بيروت ، منشورات عويدات ١٩٦٧ .

٢ — فاخر عاقل ، التربية : قديمها وحديثها ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .

٣ — فاخر عاقل ، معالم التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٨ .

٤ — صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس (الجزء الثالث) القاهرة دار المعارف ١٩٦٢ .

٥ — صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس (الجزء الأول) القاهرة دار المعارف .

٦ — محمد الهادى عفيفى ، فى أصول التربية : الأصول الفلســفية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

٧ — حنا غالب ، التربية المتجددة وأركانها ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ١٩٧٠ .

٨ — قســطنطين زريف ، نحن والمســتقبل ، بــيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .

٩ — أبو الفتوح رضوان وآخرون ، المدرس فى المدرسة والمجتمع القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٧ .

١٠ — عمر محد الشيبانى ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، بيروت دار الثقافة ١٩٧٥ .

١١ — شاذلى الفيتورى ، الأهداف ومستقبل التربية (محاضرة غــير منشورة) العين ، جامعة الامارات ١٩٨٠ .

١٢ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ١٩٧٦ .

١٣ — اللجنة العليا لتطوير السياسة التربوية ، مشروع الســياسة التربوية لدولة الامارات العربية المتحدة ١٩٨٠ .

(ب) اللغـــة الانجليزية :

1 — **A.N.** Whitehead, **The alms of Education,** New York : Vintage Books, 1971.

2 — John Brabacher, **A History of the Problems** of Education, New York : Mc Graw-Hill Book Company, INC. 1947.

3 — Gerald **Zoltman**, ... et - al, **Dynamics of Educational Change,** New York : The Free Press, 1977.

4 — Gerald **Zoltman** & Robert Dunean, **Strategies For Planned Change,** New York : John Wiley & Sons, 1977.

5 — Charles Silberman, **Crisis in the Classroom,** New York : Vintage Books, 1971.



الفصـــل الثـــانى

التخطيط العام وتخطيط التنميـة

- مدخل
- التخطيط العام
- التخطيط والقيود
- التخطيط والسياسة
- عناصر التخطيط :
  - المشاركة
  - نظام المعلومات
  - الاستمرارية
- تخطيط التنمية
- ادارة التنمية
- مفاهيم واســاليب تخطيط القوى البشرية :
  - التخطيط السكانى
  - التخطيط التعليمى
  - التخطيط الاقتصادى
- الخلاصــــة



التخطيط العام وتخطيط التنمية(*)

● مدخل :

ان الايمان يتزايد اليوم بأهمية التخطيط واعتباره الوسيلة الناجعة للسيطرة على المستقبل والتحكم فيه ، فهو الأداة العلمية الوحيدة الجديرة بانسان العصر الحديث ، فقد ولى ذلك العهد الذى كان يؤمن فيه الانسان بمبدأ ترك الأمور وشأنها (Laissez - faire Principle) والذى هو فى الواقع نظرة قدرية تؤمن بوجود يد خفية تنظم سير الظواهر الاجتماعية والاقتصادية حسب نواميس معينة تعرفه عند الاقتصاديين الكلاسكيين باسم قوى العرض والطلب أو ميكانيزم السوق (Market Mechanism) وقد عدلت الدول بعض الشيء عن هذه النظرة لايمانها بأن الظواهر الاقتصادية والاجتماعية لا يمكن أن تخضع لهذه النظرة البسيطة للواقع (Simplistic view of reality) •

وبالرغم من أن التخطيط الحديث قد بدأ فى مجال الاقتصاد فى الدول الاشتراكية والاتحاد السوفييتى[1] خاصة الا أنه اليوم أصبح الوسيلة العلمية الأساسية لتحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية ليس فى الدول الاشتراكية فحسب وانما فى الدول الرأسمالية ودول العالم الثالث أيضا ، كما أن مجالاته تعدت النطاق الاقتصادى الى جميع المجالات الأخرى من اجتماعية وثقافية وادارية وتربوية وغيرها • فالمسألة اليوم ليست هى أن نخطط أو لا نخطط وانما هى أى نوع من التخطيط نريد •

(*) بحث قدم فى الأساس الى ندوة تخطيط القوى العاملة المنعقدة بمعهد الادارة العامة بالرياض فى الفترة من ٣ — ٦ مايو ١٩٨٠ •

(١) تعتبر الخطة الخمسية الاولى ١٩٢٨ — ١٩٣٣ م للاتحاد السوفييتى هى أول محاولة للتخطيط الشامل فى العالم .

وهناك من ينادون بأن التخطيط — مهما كان حجمه أو مستواه — لا يمكن أن يغنى عن عامل الحظ ..

« No amount ot planning will replace damn luck »

وليس هذا القول هو دعوة لترك التخطيط بل هو تأكيد لأهميته ووضع حد فاصل لتطلعاته التى تفرضها طبيعته فى أنه جدول للأعمال المستقبلية .

وقد ورد هــذا المعنى فى تراثنا الاسلامى متمثلا فى قول النبى ﷺ : « اعقلها وتوكل » فالتخطيط اذن هو وظيفة انسانية ضرورية وممكنة ولكنها غير مضمونة النتائج بدرجة اليقين فهو دائما يتضمن قدرا من المخاطرة (risk) وان أكثر ما يطمح فيــه التخطيط هو التقليل من حالة عدم التأكد (Uncertainty) التى يتصف بها المستقبل . فالحظ والتخطيط معا — كما قال وارن بينس (Warren Bennis) — يحكمــان أعمال الانسان[٢] .

« Sheer chance as well as conscious planning, rules the affairs of men » .

وفى هذا البحث أود أن أتناول بالنقد والتحليل مفهوم التخطيط العام والعناصر الأساسية التى تعمل فيه وعلاقته بتخطيط التنمية مركزا على القوى البشرية ونظريات وأساليب تخطيطها بوصفها البدء والنهاية فى عملية التخطيط .

* * *

التخطيط العــام

● ما هو التخطيط ؟

التخطيط فى اللغة هو اثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد فى الصورة أو الرسم أو اللوح ، فهو بهذا

---

(٢) **Warren Bennis, The Unconscious Conspiracy : Why Leaders Can,t Lead ?** New York : Amacon, 1976 p. 131.

المعنى طريقة لوضع حدود للأشياء ، وهو فى معناه الحديث توازن بين الأهداف والوسائل أو أسلوب علمى معين لحل المشـــاكل التى تجابه المجتمع . وبالتالى فهو لا يختلف كثيرا عن الأسلوب العلمى فى حـــل المشـــــاكل (Problem Solving)[٣] أو رســـم الســـــياسات (Policy-making) أو صنع القرارات (Decision-making)[٣] وهــذه الطرق الثلاثة تتبع نفس الأسلوب العلمى الذى يبدأ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بها ، ثم تحديد البدائل التى يمكن أن تعالج المشكلة ثم اختيار أفضلها بعد حساب مترتبات كل بديــل ثم تطبيق البديل المختار — السياسة أو القرار — وقياس أثره فى حــل المشــكلة .

والواقع أن التخطيط قديم فى مفهومه قدم التاريخ ، وهو فى أبسط صوره رسم لجدول زمنى للنشاطات التى سيقوم بها الفــرد أو المجتمع أو يتوقع حدوثها . ويمكن القول بأن التخطيط كان مفروضا على الانسان منذ حلوله بهذه الأرض ، فتعاقب الليل والنهار وتلاحق الفصول من صيف وشتاء وربيع وخريف وتنوع الأرض من خضرة ويابسة وصحراء وغابات — كل ذلك حتم على الانسان أن يخطط نشاطاته من أجل عملية البقاء والرقى فى سلم الحياة . ويمكن القول بأن عامل الخوف أو الحذر هو الذى حدى بالانســـان الى أن يخطط وينظم ، ولا زال التخطيط فى مفهومه الحديث هو محاولة لدرء المجهول أو التقليل من خطره وأثره وذلك بالتدخل المباشر فى مجريات الأحداث[٤] .

---

(٣) انظر فى هذا الخصوص ما يلى :

« ومن ثم فان تعريف التخطيط الى جانب انه يقترب تماما من تعريف عملية صناعة القرار واتخاذه ، فانه أيضا يتبع خطوات سير فى اتجـــاه متوافق تماما مع خطوات صناعة القرار » .

محمد حسن يسن وابراهيم درويش « المشكلة الادارية وصناعة القرار » القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٥ ص ٢٥٨ .

(٤) « عبد الله عبد الدائم » التخطيط التربوى : أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٦٦ ص ١٩٠

فالتخطيط اذن يتصف بثلاثة أشياء رئيسية هى :

١ ــ أنه سلسلة من الأفعال والأعمال فى محتواه ٠

٢ ــ أن اطار هذه الأفعال هو المستقبل ٠

٣ ــ أن القصد من هذه الأفعال هو درء الخطر أو تقليل لأثر المجهول أو تحسب للمعوقات المحتملة اذا ما تركت الأشياء تجرى على شاكلتها[٥] ٠

وهذه الصفات الثلاثة تطرح عاملين اثنين ملازمين للتخطيط هما :

١ ــ الحدود أو القيود التى تفرض على التخطيط ٠

٢ ــ السياسية التى توجه القيم أو الجهود التخطيطية ٠

* * *

● **التخطيط والقيود :**

ان صناعة القرارات ورسم السياسات تتمان دائما ضمن قيود معينة ٠ وكذلك الحال بالنسبة للتخطيط ٠ فالتخطيط عامة يخضع لنفس القيود النفسية والاجتماعية والحضارية والثقافية التى تخضع لها صناعة القرارات ورسم السياسات ٠ ولكن هذه القيود تأخذ هنا أشكالا أكثر تحديدا أو أعظم خطورة لاعتماد التخطيط على السياسات العامة ولشمولة عمليته من حيث المدى الزمنى ومن حيث اطار الأعمال المتضمنة أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة لصناعة القرارات أو رسم السياسات ٠ وأهم هــذه القيود ما يلى :

---

(٥) انظر فى هــذا الخصوص التعريف التالى للهدف من العملية التخطيطية :

« The objective of the planning process is the establishment of a mission, goals, strategies, programs, and allocation of resources that will enable the organization to best cope with and influence an uncertain future. »

William King and David Cleland, **Strategic Planning and Policy** , New York : Van Nostrand Reinhold Company, 1978 p. 45.

١ — قيود الموارد Resource Constraints :

وتشـــمل الموارد المـادية (Physical resources) بما فى ذلك المـوارد المـالية (Financial resources) والموارد البشرية وموارد المعلومـات (Information resources) ومـوارد التقنيـة (Technological resources) .

٢ — قيود التنظيم Organizational Constraints :

وتشمل المناخ الادارى العـام بما فى ذلك الأساليب والقوانين الادارية والسياسات والاجراءات المتبعة لتوزيع واسـتغلال الموارد الأخـرى •

٣ — قيود اجتماعية وثقافية Socio-Cultural Constraints :

وتشمل الفلسفة العامة للمجتمـع والقيم والعـادات الاجتماعيـة والتراث الحضـارى •

* * *

● التخطيط والسياسة :

ان مسألة القيود فى التخطيط تجعل الذهن ينصرف الى العلاقة بين السياسة والتخطيط ويتساءل عما اذا كانت السياسة قيدا على عملية التخطيط • والواقع أن هناك بعض الكتاب الذين يؤمنون بأن السياسـة والعلم لا يتفقان ، ولذا فان التخطيط اذا ما أريد له النجاح لا بد أن ينجو من قيود السياسة ، فالتخطيط بالنسبة لهؤلاء هو فن حيادى موضوعى يهدف الى احداث توازن بين غايات محددة وواضحة ووسائل مرسومة واضحة تـؤدى الى الوصـول الى تلك الغايات وذلك باتبـاع الأساليب العلمية الفنية لحل المشاكل • فالتخطيط بالنسبة لهم هو عملية فنية محضة (Technical Planning) •

ولكن ألا يخضع الأسلوب العلمى نفسه — سواء أكان فى مجـال الادارة والاقتصاد أو أى مجال آخر — الى منظورات مختلفة هى فى

الواقع نظرة الشخص أو الأشخاص للطريقة العلمية نفسها ؟ ألا يعنى اختلاف المنظورات تباينا فى القيم والأهداف والافتراضات ؟ ألا تلون الانعكاسات النفسية والاجتماعية ممارسة القائمين بصنع القرارات ورسم السياسات وتطبيقاتهم للطريقة العلمية نفسها ؟

ان التخطيط بقدر ما هو فن حيادى موضوعى واطار عام من الوجهة النظريه البحته هو أيضا ممارسه عمليه تنم عن فلسفة معينه فى القيم والأخلاق . فاختيار الأهداف والوسائل التى تتصل بها وترتبها فى اطار جدول من الأولويات والأسبقيات وعمليه الاختيار التى تتضمنها — كل ذلك يمثل دليلا واضحا على أهميه القيم فى التخطيط . فالتخطيط اذن هو مفهوم سياسى بقدر ما هو مفهوم علمى موضوعى مجرد . بل يمكن القول بأن البعد السياسى فيه يتفوق على البعد العلمى ان لم يكن معه فى مرتبة واحدة . وكما ذكر ألبرت ووترسون (Albert Waterson) فان مجرد القرار بأن يكون هناك تخطيط هو فى ذاته قرار سياسى[٦] .

والواقع أن كلا من البعدين الفنى (Technical) والسياسى (Political) لازم ومكمل للآخر فى عملية التخطيط . فالخطة التى تحتوى على أهداف سياسية واجتماعية قيمة ترفع من شأن الانسان والمواطن دون تحديد علمى للموارد المتاحة ، والأسبقيات والأولويات بالنسبة للأهداف والوسائل والمعوقات أو القيود البيئية التى تقف دون الوصول الى تلك الأهداف — هى بمثابة سجل للأحلام والأمانى لا يثاب عليه الفاعل الا كما يثاب على حسن القصد وبعد المرمى . كما ان الخطة التى تحتوى على تحديدات علمية دقيقة للموارد المتاحة والوسائل الممكنة والنتاج الملموس دون تحديد للأهداف وترتيبها ضمن فلسفة اجتماعية معينة — هى بمثابة سجل للموقف المالى (Financial Statement) لأى مؤسسة من المؤسسات لا توضح سوى الربحية والخسارة

---

(٦) Albert Waterson, **Development Planning : Lessons of Experience,** Baltimore, Maryland : The Johns Hipkins Press, **1965.**

بحساب الأموال فى ذلك التاريخ ، ولا يثاب عليها الفاعل الا كما يثاب على انجاز الفعل دون وضوح المرمى وحسن القصد •

وقد صار الكتاب اليوم يتحدثون عن عدة أجهزة أو مستويات للتخطيط • فهناك الجهاز السياسى الذى يرسم ويحدد الأولويات فى قرارات الخطة ، وهناك الجهاز الادارى الذى توكل اليه عملية تنفيذ الخطة ومتابعتها ورقابة العمليات الادارية المتعلقة بتحويل قرارات التخطيط الى واقع التنفيذ • وهناك الجهاز الفنى أو الاستشارى الذى يساعد فى الوصول الى قرارات الاعداد والتنفيذ والتقيم وذلك عن طريق استعمال الطرق البحثية العلمية الفنية •

* * *

● **عناصر التخطيط :**

ان تداخل البعدين السياسى والعلمى فى عملية التخطيط العام يفرض أبعادا أو عناصر جديدة لازمة لهذه العملية • وهذه العناصر كثيرة ومتعددة نختار منها ثلاثة فقط يتعلق احداها بالجانب السياسى « المشاركة » والثانى بالجانب العلمى « المعلومات » والثالث يتعلق بتداخل الجانبين معا « الاستمرارية » •

● **المشاركة** (Participation) :

ان الكمال لله وحده لا شك فى ذلك وان السياسة والحكم عامة يقتضيان المشاركة وهى مبدأ قديم اتخذ عدة أشكال كالشورى والديمقراطية المباشرة[٧] والديمقراطية النيابية وغيرها • واذا كان التخطيط سياسيا فى أحد أبعاده فان تحديد القيم والأهداف والوسائل والموارد اللازمة لابد أن يشارك فى وضعها قطاعات كبيرة من أبناء الشعب

---

(٧) الديمقراطية المباشرة هى التى عرفت باسم (Citizen democracy) فى أثينا القديمة حيث يشارك كل شخص فى المدينة مشاركة مباشرة فى اتخاذ القرارات الخاصة بالمشاكل المطروحة بالنسبة للمدينة .

أو الوطن وخاصـــة الذين يقع عليهم العبء الكبير فى تنفيـــذ الخطة أو متابعتها وبالتالى تقييمها والاســـتفادة من ذلك فى تصميم الخطط اللاحقـــة .

والواقع أن المشاركة تقتضيها أيضا — على الأقل فى هذا العصر — تفجر المعارف والمعلومات وتخصص الأفراد فى اتجاهات معينة يصعب معها لفرد واحد أو مجموعة قليلة القيام بوضع خطة تأخذ فى الاعتبار مصالح الأشخاص المتعددة وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم على الخلق والابداع . كما أن أى فرد فى أى مؤسسة من المؤسسات — مهما كان صغر حجمها — لا يستطيع أن يقوم بمفرده برسم خطة من الخطط دون مساعدة زملائه فى أى مرحلة من مراحل التخطيط وذلك لأن معلومات الفرد محدودة وبالتالى فان توقعاته قد تأتى مغايرة لتوقعات الآخرين .

وأهميـــة المشـــاركة أيضـــا تنبع من موضـــوع تقييم الحاجات (Needs Assessment) والذى يتعبر خطوة أساسية فى عملية التخطيط وهو فى أبسط صوره يمثل قائمة بالأعمال (Check List) التى يسعى اليها الأفراد للوصـــول الى اشباع حاجاتهم الانســـانية . واذا كان التخطيط — فى احدى صوره — هو توازن بين الأهداف والوســـائل ، وأن الأهداف هى مجموعة من القيم أو الحاجات الانســـانية فان ذلك يعنى أنه لا يمكن الوصول الى تلك الأهداف أو الحاجات وتقييمها تقييما سليما الا بمشاركة الأفراد والمجموعات المعنية بذلك فالطبيب مثـــلا لا يستطيع تشخيص المرض تشخيصا دقيقا الا بمساعدة المريض نفسه الذى يدله على مكان الألم والأعراض الأخرى التى يشعر بها والأوقات التى تلازمه فيها .

ان هناك من يعتقدون بأن المخططين الفنيين (Technical Planners) يستطيعون أن يحـــددوا حاجات الهـــدف (Target Population) دون مشاركة الأفراد الآخرين وذلك لمـــا لهم من قدرات فنية ووسائل علمية متقدمة يمكن معها الوصول الى تلك الحاجات بالتفصيل واعطائها

أوزانا كميـــة (Quantitative Weights)ومن ثم ترتيبهـــا ترتيبـــا منطقيا حسب الأهمية النسبية لكل منهما •

واذا كانذلك صحيحا فان نفس الخط الحججى (Line of argument) يمكن أن يستعمل لصـــالح الفرد العادى (Layman) • فهذا الأخير يستطيع تحديد الحاجات الانسانية بتفصيل أكبر لما له من قوة استبطانية (Introspection) يمكن معها أن يدرك حقيقة شعوره ورغباته ودوافعه ومن ثم يسهل عليه ترتيب هـــذه الحاجات والرغبات حسب سلم من حسابات الفوائد الذاتية (Subjective utility calculus) • واذا كان الرجل العادى عرضة لتزييف الواقع نسبة لعـــدم ثبات المقاييس النفســـية (Pyschological measures) ونسبة لتعرضه لما يسميه الاحصائيون بالضوضاء (Noise) فى القياس فان المخطط الفنى هو أيضاعرضةلمايسميهالاحصائيون بالتحيز المنتظم(Systematic bias) [٨] ومعنى ذلك أن الرجل العادى لوحده أو المخطط الفنى بمفرده لا يستطيع الوصول الى قائمة الحاجات التى يمكن أن يعول عليها فى التخطيط وذلك لأن كلا منهما يجهل عن الآخر شيئا من تصوره لهذه الحاجات فبينما يجهل الرجل العادى مقدار الموارد المخصصة لكل حاجة من هذه الحاجات من قبل راسمى السياسة أو المخطط الفنى يجهل المخطط الفنى بدوره الترتيب التفاضلى لهذه الحاجات من قبل الرجل العادى • ولذا فان اشتراك الاثنين معا فى عملية التخطيط تجعل هذه العملية أكثر واقعية وأعظم أثرا ونفعا •

لقد تعددت الدراسات التى تنادى بأهمية المشاركة فى التخطيط حتى صار الحديث عن المشـــاركة يمثل نوعا معينا من التخطيط يعرف باسم التخطيط بالمشاركة (Participative Planning) تمييزا له عن التخطيط بدون مشاركة والذى يعرف أحيانا باسم التخطيط الفوقى

---

(٨) Jeffrey Katzer, et-al .. Evaluating Information : A Guide for Users of Social Science Research, Reading, Massachusetts Adisson-Wesley Publishing Company, 1978 pp. 48-61.

(Top-down Planning) والذى كان لفترة طويلة النمط السـائد فى التخطيط فى معظم المجالات •

ان المشاركة لا تعتبر ميزة حسنة بالنسبة للتخطيط فحسب وانما أيضا بالنسبة لصنع القرارات ورسم السياسات ، والواقع أن مفهـوم المشاركة أصبح مفهوماً أساسيا تعدى حيز التخطيط الى نطاق الادارة عامة بل الى ميـادين الكثير من العلوم الاجتماعية الأخرى فنظريات العلاقـات الاجتمـاعية (Human Relations Theories) كنظـرية ماكجـريجور (MacGregor) المعروفـة بـ « نظرية النمط » أى (Theory-Y Type) ، ونظريـة التحـرر من الاعتمـاد على الغـير (Dependency-Liberation Theory) والتى لاقت رواجا كبيرافى مجال الفكر التنموى وخاصة فى أمريكا اللاتينية وبعض الدول الناميـة والدول الاشتراكية — كلهـا لا يمكن أن تستقيم الا فى اطار المفهوم العام للمشاركة •

● **نظام المعلومات (Information System) :**

تعتبر المعلومات من العناصر الأساسية فى التخطيط • والمعلومات قد تأتى فى شكل حقائق تتعلق بالمـاضى والحاضر أو فى شكل توقعات واحتمالات واسقاطات تتعلق بالمستقبل • والمعلومة (Piece of information) فـى أى نظـام من النظـم لا تكتسـب أهمية بمعـزل عن مجموعـة المعلومات الأخرى فالمنظورات (Perspectives) والنماذج (Models) وطـرق دوران المعلومـات (Information Processing Systems) هـى التـى تعطـى المعلومـة المعنـى المحـدد أو تكسبها الصحـة والتعويل وبالتالى تصبح لها أهمية داخل النظام أو الأطر المستعملة •

والمعلومات فى التخطيط تحتاج الى مراقبة مستمرة (Continous monitoring) أو دورية (Periodical) وذلك حسب موضـوع التخطيط أو الطريقة التخطيطية المتبعة كما أن المراقبة يصحبها دائمـا التقييم ، والاثنان معاً يساعدان القائمين بأمر التخطيط على معرفة مدى

خدمة التخطيط لحاجات الهدف ومدى الانحراف من القيم والأهداف المتوقعة .

والمعلومات قد تشمل حاجات الهدف أو المجتمع والموارد المتاحة (Available resources) ومصادرها والبرامج الحالية والموجهة لخدمة الهدف والاستراتيجيات والوسائل والتكنولوجيا التى يتم عن طريقها انجاز الخدمات لمجابهة حاجات الهدف كما تشمل أيضا الكفاءات والمهارات التى يتمتع بها القائمون بعملية التخطيط فى مراحلها ومستوياتها المختلفة . ويرجع معظم الباحثين فشل العمليات التخطيطية الى غياب أو قصور المعلومات الكافية (Adequate) والمناسبة (relevant) والصحيحة (Valid) والتى يمكن أن يعول عليها (Reliable) وهذه الميزات الأربعة تعتبر الأساس لاستخدام المعلومات فى عملية التخطيط أو رسم السياسات واتخاذ القرارات ومثل هذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها الا باستعمال عدة طرق بحثية واحصائية تتراوح من طرق المسح الاجتماعى (Social Survey Techniques) كالاستبيانات والمقابلات الشخصية الى طرق التجارب الاجتماعية (Social Experimentation Techniques) [٩] مرورا بطرق دراسة الحالات الاجتماعية والتاريخية .

ومن هذا المنطلق يتضح أن عملية التخطيط على مستوى البرامج والمشاريع هى مجموعة من القرارات المتلاحقة بدءا بعملية الاستطلاع (Intelligence) أو مرحلة ما قبل التخطيط (Preplanning Stage) ومرورا بالتصميم (Design) فالتنفيذ فالمتابعة والتقييم وهذا يعنى أن اتخاذ القرارات لا بد أن يوجه ليس فقط الى تعميم الأهداف وترتيبها وانما أيضا الى موضوع الحصول على الموارد الضرورية المختلفة من مادية وبشرية وتقنية ومعلومانية وغيرها . وفى مجال الموارد البشرية لا بد أن

---

(٩) طرق التجارب الاجتماعية تشمل التماثل (Matching) وطريقة المجموعة الضابطة (Control Group Method) وطريقة الضبط العشوائى (Random Control Method)

توجه القرارات نحو معرفة قدرة الأشخاص الذين سيشاركون فى عملية التخطيط وكفاءاتهم الفنية والعملية واحتياجاتهم من التدريب وتوزيعهم على الأعمال المختلفة كما توجه أيضا الى معرفة الهدف أو الزبائن (Clients) الذين سيستفيدون من خدمات البرامج والمشاريع وتوزيعهم الجغرافى والشروط الواجب استيفاؤها (Eligibility Criteria) للاستفادة من خدمات تلك البرامج والمشاريع وكذلك الطرق والوسائل التى تساعد فى الوصول الى الهدف والتأثير على سلوك واتجاهات الزبائن وكسب رضائهم •

● **الاستمرارية** (Continuity) :

واذا سلمنا بأن المشاركة مفهوم لا غنى عنه فى التخطيط بقى أن ندرك أن هذه المشاركة لا تتم فى وقت واحد معين بذاته فهناك من هو أقدر على المشاركة فى مرحلة تصميم الخطة وثان أقدر على المشاركة فى مرحلة التنفيذ وثالث أقدر على المشاركة فى مرحلة المتابعة والتقييم • وكل مرحلة من هذه المراحل تحتوى على أعمال محددة (Specific Tasks) وهناك من هو أقدر على المشاركة فى عمل معين دون غيره من الأعمال المحدودة فى نفس تلك المرحلة •

ان الاستمرارية فى التخطيط تعنى ايجاد الاتصال (Communications) والتفاعل (Interaction) المستمر بين القائمين بوظائف التخطيط فى جميع مراحله ومستوياته ، ولكى تكون هذه المراحل والمستويات التخطيطية متداخلة ومتشابكة لابد من وجود قنوات أو وسائل اتصال يتم عن طريقها هذا التفاعل أو التغذية المرتدة (Feedback) والتى هى عبارة عن ردود أفعال (Responses) لمثيرات معينة أو تقييم للمعلومات التى تستخدم فى عملية التخطيط فالاستمرارية تفترض اذن وجود نظام للمعلومات تجرى تدفقاتهأفقيا أو رأسيا فى الاطار التنظيمى للتخطيط سواء أكان على مستوى المشروع أو البرامج أو المنظمة أو الدولة عامة • وهذه التدفقات المعلومانية

(Information flow) عبر القنوات التنظيمية للجهاز التخطيطى هى فى نفس الوقت النتاج والمعيار والأساس للاستمرارية فى عملية التخطيط •

والاستمرارية أيضا تعنى المراجعة المستمرة للمعلومات المختلفة المطلوبة لعملية التخطيط بغرض تصحيحها واكمالها (Updating) فتكتسب بذلك العملية التخطيطية المرونة اللازمة والتى تفرضها حركة التغير والانفجار المعرفى والتآكل والصدى المعرفى (Obsolescence of Knowledge) اللذان ينتجان عن هذا التغيير كما تكتسب أيضا الديناميكية والحركة التى تجعل النظرة الى التخطيط عملية متواصلة مستمرة وليس عملية موسمية تجرى فى أشهر معدودة من السنة ثم تنشط مرة أخرى فى بداية الموسم الجديد •

* * *

● **تخطيط التنمية (Development Planning) :**

لقد ذكرنا أن التخطيط هو أسلوب فى الحياة وطريقة فى البحث أكثر منه عملية مادية معينة ولذا فقد تعددت أنواعه بتعدد مجالات الحياة الانسانية فهناك تخطيط اقتصادى وتخطيط اجتماعى وتخطيط تربوى وخلافه ، كما تنوعت أقسام التخطيط بحسب التركيز أو المنظور الذى يعالج منه فهناك تخطيط هيكلى وتخطيط وظيفى وتخطيط الزامى وتخطيط توجيهى وتخطيط شامل وتخطيط جزئى وتخطيط قريب المدى وآخر متوسط المدى وثالث بعيد المدى •

أما تخطيط التنمية فهو نوع من التخطيط الشامل أو التخطيط القومى، والتنمية حسب تعريف منظمة الأمم المتحدة لها تعنى النمو والتغيير فى شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية • وقد بدأت الجهود التنموية فى النطاق العالمى بعد الحرب العالمية الثانية ويعتبر مشروع مارشال (Marshall Plan) الذى هدف الى اعادة الحياة الاقتصادية والاجتماعية دول أوروبا الغربية بعد ويلات الحرب النازية — يعتبر من المجهودات الأساسية فى التنمية الدولية وبعدها توالت هيئة

الأمم المتحدة رعاية المجهودات التنموية فى دول العالم كله وخاصة العالم الثالث فكان العقد الأول للتنمية فى الستينات ، والعقد الثانى فى السبعينات وها هو العام يدخل الآن على مشارف العقد الثالث للتنمية فى الثمانينات •

ولكن تجربة العقدين السابقين أبرزت الكثير من الدروس والعظات فى مجال التنمية الدولية فقد ظهر أن التنمية كمجهود اقتصادى بحت لم يصل بالدول النامية الى الأهداف والمرامى التى تنشدها لأن النموذج المسيطر فى ذينك العقدين ركز على قياس الناتج القومى والدخل الفردى فى النمو الاقتصادى وأهمل الى حد كبير النمو الاجتماعى والثقافى للدول • وبالرغم من الزيادة فى النمو العام الا أن الوضع الاجتماعى والاقتصادى للغالبية العظمى من سكان العالم ونجاحه فى الدول النامية لم يتحسن كثيرا فتفاقمت بذلك البطالة وازدادت الهجرات من الأرياف الى المدن وقامت الأحياء الفقيرة فى قلب المدن وفى أطرافها وتردت الخدمات التعليمية والصحية وازداد التضخم المالى والاقتصادى وانقسم العالم الى قسمين كبيرين : أقلية مترفة تملك كل شىء وأغلبية معدمة لا تملك من حطام الدنيا شيئا • فجأرت الأصوات وارتفعت النداءات مشيرة الى اتباع نموذج جديد للتنمية يقلل من شبح البطالة ويزيد من عدالة توزيع الدخل القومى بين أفراد الشعب ويضمن حداً أدنى من الحياة المعيشية الكريمة ومن مستوى الدخل الفردى الذى يساعد فى الوصول الى ذلك المستوى المعيشى •

من ذلك المنطلق تعالت الأصوات منادية بقلة التركيز على رأس المال المادى والاعتماد أكثر فأكثر على رأس المال البشرى بوصفه الوسيلة الناجعة فى الانتاج والعامل الأساسى فى تراكم رأس المال والغاية والهدف الذى نحوه توجه الجهود الاقتصادية والاجتماعية والثقافية •

لقد ارتدت التنمية اليوم مظهرا براقا فى جميع دول العالم وتجاوزت

جهودها المحيط المحلى والقومى الى الصعيد العالمى حيث نشأت المنظمات التنموية والمعاهد والجامعات ودور البحث التى تخصصت فى الدراسات أو المساعدات التى تتطلبها عملية التنمية • لقد أصبحت التنمية شعار النصف الثانى من القرن العشرين وان اختلفت جهودها ونماذجها المتبعة رغم الاتفاق العام على أهمية تخطيط هذه الجهود أو « تخطيط التنمية » •

لقد أصبحت قضية التنمية اليوم القضية الأولى بالنسبة لكل دول العالم لأنها قضية بشرية قبل أن تكون قضية اقتصادية أو اجتماعية معينة • فهى عملية شاملة طويلة أو متوسطة الأجل • تعنى بالنمو والتغيير فى الدولة ككل مع نمو الأجزاء المختلفة بمعدلات مختلفة حسب درجة الرقى والتقدم الذى بلغته فى الماضى • والهدف من التنمية القومية هو جعل المجتمع والاقتصاد القومى قادرين على الحركة فى الاتجاهات المختلفة وخلق القدرات والابداع اللذين يساعدان فى دوامة هذه الحركة • وكيما تصل التنمية الى تلك الأهداف لابد من استخدام عناصر هامة تتمثل أساسا فى القوى العاملة أو المهارات الفنية والادارية الموجودة والمستوى المعرفى والتكنولوجى المتاح وبناء المنظمات (Institution Building) اللازمة لمواجهة عملية التنمية ولذا صارت التنمية الشاملة تتطلب نوعين من التخطيط أحدهما يعنى باعادة تنظيم المجتمع وبناء المؤسسات المختلفة وهو ما يعرف بالتخطيط الهيكلى والآخر يعنى بتحديد الأعمال والوظائف التى تؤديها كل منظمة من المنظمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية من أجل تحقيق التنمية وهو ما يعرف بالتخطيط الوظيفى •

ولما كانت هذه المنظمات يعمل فيها ويديرها الأفراد أو العنصر البشرى فان مستوى الكفاءة التى يمكن تحقيقها من تشغيل العنصر البشرى يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التنمية ومعدلاتها • فالعنصر البشرى يمثل عاملا هاما من عوامل الانتاج ولذا فان رفع كفاءته فى التشغيل

رفعا مستمرا ودائما يمثل الضمانة الكافية والشرط الأساسى للوصـــول الى المستوى المعقول والمتزن من التنمية المطلوبة •

* * *

● ادارة التنميــة :

ان عملية التنمية هى عملية انتقال من وضع « متخلف » نسبيا الى وضع « متقدم » بالنسبة للوضع السابق • والتقدم والتخلف ليســا بالضرورة مفهومين اقتصاديين فحسب وانما يحتويان على جوانب سياسية واجتماعية وثقافية • والتنمية هى أيضا مفهوم مركب ذو جوانب متعددة ولذا فان ادارة هذه العملية ــ ادارة التنمية ــ تتطلب الالمــام بمشكلات التنمية الاقتصادية والادارية والاجتماعية وخلافه ، ومن هنا تلعب المؤسسات والمنظمات وخاصة المؤسسات الاقتصادية دورا هاما وضروريــا فى ادارة التنمية ، كما أن تطوير المهارات البشرية وتنميتها تلعب الدور الأكبر فى بناء المؤسسات والتنمية على السواء •

لذا فان ادارة التنمية تحمل معنيين متلازمين : أحدهما اقتصـــادى ســـــياسى (Poltical Economy) والثـــانى ســـــياسى ادارى (Administrative Politics)فالعنصـــر الســـياسى يمثـــل قاســـما مشتركا أعظم بين الاثنين لأن السياسات الادارية شىء سابق للعمليـــات الاقتصادية وخاصة على المستوى القومى • فادارة التنمية تعنى من ناحية تخطيط وادارة الاقتصاد العام بعنصريه المادى والبشرى وهـــى فى هذه الحالة تتعلق أعمالها بأعمال الوحدات المشرفة على الاقتصاد الوطنـــى والتخطيط القومى وادارة الوحدات الانتاجية المنفذة لهذه الأعمال • ومن ناحية أخرى فان ادارة التنمية تعنى تخطيط وادارة العامل البشرى سواء أكان على مستوى الاقتصاد الوطنى ككل أو فى عمليات الانتاج والخدمات للقطاعات المختلفة وهى فى هذه الحالة تتعلق أعمالها بأعمال التعليم والتدريب والتنمية الادارية والتنظيم الادارى وكل الأعمال التى تتعلق باعداد واستخدام العنصر البشرى فى مجالات الانتاج والخدمات المختلفة •

ان ادارة التنمية بشقيها التنظيمى الاقتصادى السياسى والتنظيمى السياسى الاداري هى عملية مرادفة لادارة التغيير (Management of Change) وبالتالى تصبح علاقتها بالتخطيط العام أو التخطيط القومى هى علاقة منطقية وظيفية تنصب على التغيير الاجتماعى والاقتصادى والذى يحدث من ناحية على المؤسسات ومن ناحية أخرى على الأفراد • ولما كانت المؤسسات هى القنوات التى تستوعب الارادات الفردية والتى بدورها تجعل هذه المؤسسات قادرة على استيعاب التغيير ومواجهته واثرائه [10] فان ادارة التنمية تعنى فى المقام الأول باعداد الأفراد وتأهيلهم للقيام بدورهم فى عملية التنمية سواء عن طريق الاعداد النفسى والتربوى فى مجالات التعليم النظامى والتعليم غير النظامى أو عن طريق الاعداد المهنى والفنى فى مجالات التدريب المنتظم والتدريب غير المنتظم •

* * *

● مفاهيم وأساليب تخطيط القوى البشرية :

ان تخطيط القوى البشرية لا يختلف فى منهجه وأسلوبه عن منهج التخطيط العام والذى — كما ذكرنا — يتبع المنهج العلمى فى حل المشكلات ورسم السياسات واتخاذ القرارات • الا أنه فى محتواه ومضمونه يختلف كثيرا عن أنواع التخطيط الأخرى وذلك لاختلاف الموارد البشرية عن غيرها من الموارد فى أنها متكاملة وتخضع لمبادىء الفروق الفردية وتتصف بالعزة والكرامة الانسانية ولذا كانت ادارتها وطرق استخدامها أصعب بكثير من ادارة واستخدام الموارد الأخرى كما أن التنبؤ بأعدادها وأنواعها وسلوكها لا يتفق دائما مع تقريرات الطرق العلمية والاسقاطية الدقيقة •

ان القوى البشرية فى أى قطر من الأقطار هى مجموعة الأفراد

---

(١٠) سليمان دمير « ادارة التنمية ، ومشكلات الواقع الادارى » الادارة ، المجلد الثالث ، العدد الثانى ، أكتوبر ١٩٧٠ ص ٤٧ •

الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر عاماً والستين عاماً والذين يقطنون فى تلك الرقعة من الأرض سواء أكان ذلك بطريقة مستديمة أو مؤقتة ولذا فان تخطيط القوى البشرية يشمل كل هؤلاء الأفراد وفى شتى المراحل ومختلف القطاعات • وقد أورد دكتور منصور أحمد منصور [١١] أربعة مراحل هى :

١ — مرحلة الطفولة •

٢ — مرحلة التعليم •

٣ — مرحلة العمل •

٤ — مرحلة ما بعد العمل أو التعاقد •

وأربعة قطاعات أساسية هى :

١ — قطاع الصحة •

٢ — قطاع التعليم •

٣ — قطاع التدريب •

٤ — قطاع العمل •

وهذه المراحل والقطاعات هى محور ومجال تخطيط القوى البشرية • وان أى تخطيط شامل للقوى البشرية لابد أن يأخذ بالاعتبار تلك المراحل والقطاعات جميعها •

وتخطيط القوى البشرية فى الدولة يقتضى بالضرورة التعرض لتخطيط القوى العاملة بها وان فعالية التخطيط للقوى البشرية يؤثر تأثيرا مباشرا على فعالية التخطيط للقوى العاملة لأن القوى العاملة هى جزء من القوى البشرية فهى تمثل مجموعة الأفراد المدنيين فى فئات معينة من السن (١٥ — ٦٠ مثلا) الذين يشتغلون فى قطاعات الخدمات والانتاج مقابل أجر أو راتب معين بالاضافة الى المتعطلين فى نفس

---

(١١) منصور احمد منصور ، « المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة » ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ •

فئات السن والذين لديهم القدرة والرغبة والاستعداد للعمل ويبحثون فعلا عن عمل [١٢] .

* * *

● أساليب تخطيط القوى البشرية :

توجد ثلاثة أساليب رئيسية لتخطيط القوى البشرية على المستوى القومى وعلى مستوى البرامج والمشاريع ، وهذه الأساليب الثلاثة متكاملة فيما بينها ومتممة لبعضها الآخر وهى :

١ — أسلوب التخطيط السكانى .
٢ — أسلوب التخطيط التعليمى .
٣ — أسلوب التخطيط الاقتصادى .

● التخطيط السكانى (Demographic Planning) :

وهذا الأسلوب من التخطيط يعنى بحصر القوى البشرية من حيث الأعمار والجنس والتوزيع الجغرافى والوضع العائلى والنشاط الاقتصادى والاجتماعى . وهذا الأسلوب هو أسلوب احصائى مقارن يهدف الى اعطاء صورة متكاملة عن القوى البشرية من حيث تعدادها ومعدل الزيادة السنوية فيها ومعدل المواليد والوفيات والنشاطات الاقتصادية والاجتماعية من انتاج وعمالة وصحة وتعليم وخلافه . وهذا النوع من التخطيط يعتبر الأساس لكل أنواع التخطيط الأخرى وخاصة تخطيط القوى العاملة كما أنه يمد راسمى السياسات ومتخذى القرارات بالمعلومات الأساسية التى يمكن أن يبنوا عليها قراراتهم وسياساتهم فى شتى المرافق الاقتصادية والاجتماعية وكثيرا ما يستعمل فى هذا النوع من التخطيط طريق المقارنات الدولية (International Comparative Statistics) كأن تستعمل نسبة الأطباء الى المواطنين

---

(١٢) منصور احمد منصور « قراءات فى تنمية الموارد البشرية » ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٦ .

(١ : ١٠٠٠ مثلا) أو المعلمين الى التلاميذ أو المدرسة والمستشفى الى السكان وغيرها كمعايير ، أو أهداف يمكن للمجتمع النامى الوصول اليها أو التقرب منها • وهذه النسب أيضا توضح لراسمى السياسة ومتخذى القرار مدى بعدهم أو قربهم من الهدف المتمثل فى صيانة الموارد البشرية واستقرارها النفسى والاجتماعى وذلك كيما تسهم بدورها فى زيادة الانتاج وتنمية الدخل القومى •

● التخطيط التعليمى (Educational Planning) :

لقد انتقل التعليم اليوم من مرحلة الطلب الاجتماعى أو التعليم من أجل التعليم الى مرحلة الاستثمار التعليمى أو التعليم من أجل العمل • وقد كان تخطيط التعليم فى المرحلة الأولى يخضع أساسا للضغوط والرغبات الاجتماعية فجاءت كمياته وأنواعه فى مراحله المختلفة غير متسقة مع متطلبات التنمية العامة والاقتصاد الوطنى • ولذا ظهرت المناداة بجعل الهدف من التعليم هو تلبية حاجات المخدمين وخاصة الدولة التى تعتبر من أكبر المخدمين فى الدول النامية • وقد صار التخطيط التعليمى اليوم يعتمد على أساليب التنبؤ بالحاجات المستقبلية كيما يصل الى المستويات المحددة للتنمية العامة والنمو الاقتصادى • كما صار يعتمد أكثر وأكثر على الطرق والدراسات الاقتصادية فى مواضيع الاستثمار كطريقة البواقى (Residual Method) وطريقة تحليل معدل العائد (Rate of Return Method) وغيرها من الطرق التى تحاول أن توجه الأنظار الى المهن والأعمال التى تمثل عائدا أكبر بالنسبة للفرد والوطن على السواء •

وبالرغم من الصعوبات التى تتمثل فى تحديد الاحتياجات المهنية والفنية التى يتطلبها الاقتصاد الوطنى وصعوبة قلب هذه الاحتياجات الى متطلبات تعليمية بحكم التغيير الذى قد يطرأ على هذه المهن والأعمال وبالتالى متطلباتها التعيمية الا أن الأسلوب التعليمى فى التخطيط لا يزال ممكنا ومهماً خاصة اذا ما كان الاعداد التعليمى مرنا ومتنوعا ومصحوبا

بالتدريب الذى يتم النقص الذى يواجه التعليم من جـــراء التغيرات السريعة التى تطرأ فى مجال العمل •

وبينما نجد أن التخطيط السكانى يركز على موضوع القوى البشرية عامة ، وأن التخطيط الاقتصادى يركز على القوى العاملة خاصة نجد أن التخطيط التعليمى يهتم بالاثنين معا وذلك لأن التعليم ـــ نظريا على الأقل ـــ يهدف الى اعداد الأفراد للعمل كما يهدف الى اعدادهم للترويح النفسى والعلاقات والاتصالات الاجتماعية خارج نطاق العمل •

● **التخطيط الاقتصادى :**

ان الحياة الاقتصادية هى عملية مطابقة بين حاجات الجماعة وبين مواردها الطبيعية والبشرية ، ولذا كان التخطيط الاقتصادى يبدأ بحصر احتياجات الجماعة النوعية والكمية من السلع الانتاجية والاستهلاكية والخدمات التى يراد انتاجها وتقديمها للأفراد والجماعات وتحـــديد ما يلزم من الموارد لانتاج السلع والخدمات • فالتخطيط الاقتصادى هو موازنة بين حاجات الجماعة من السلع والخدمات وبين امكانياتهم القائمة فعلا وايجاد الطرق لسد النقص فى هذه الامكانيات مستقبلا •

ان تخطيط القوى العاملة فى اطار الاقتصاد يمثل الجانب الانسانى فى عملية التخطيط الاقتصادى لأنه يعنى بالحوافز والدوافع والقيم الانسانية بصفة عامة • وهو يهدف الى الوصول الى الاستخدام الأمثل وايجاد التوازن المطلوب بين مجموع فرص العمل التى تحققها برامج التنمية العامة أو النمو الاقتصادى وذلك حتى لا تنتشر البطالة بأشكالها المختلفة المستمرة منها والموسمية ، الهيكلية والوظيفية والمفتوحة منهـــا والمقنعـــة •

وبينما يركز التخطيط التعليمى على جانب العرض (Supply) من القوى العاملة يركز التخطيط الاقتصادى على جانب الطلب (Demand) من القوى العاملة • ولذا كان تخطيط القوى العاملة فى الاطار الاقتصادى

منصبا على التقدير المستقبلى للتغيير فى مستوى ومكونات السلع والخدمات وأثرها فى عوامل الانتاج والأسعار وذلك بموجب افتراضات معينة كثبات الأسعار النسبية والمرتبات والأجور • ولذا أتت الدراسات الاقتصادية فى مجال القوى العاملة مركزة على ايجاد جداول للعلاقات بين كميات العمالة من جهة والمهايا والأجور من جهة أخرى • فالتوظيف أو العمالة تعتمد أساسا على معدل الأجور الذى يسود السوق فكلما كان الأجر قليلا كلما كان أصحاب العمل على استعداد لاستخدام أكبر عدد من القوى العاملة كما تقول نظرية المنشأة (Theory of the Firm) الاقتصادية •

وتمثل الاسقاطات والتنبؤات محورا أساسيا فى تخطيط القوى العاملة فى الاطار الاقتصادى • وقد تعددت طرق تخطيط القوى العاملة على المستوى القومى (Macro-Level) وعلى مستوى المشاريع والبرامج (Micro-Level) فهناك الطرق الهيكلية التى تحاول أن توجد علاقة معينة بين كمية الانتاج من ناحية وبين العوامل المؤثرة فيه مثل رأس المال ومستوى المهارة وهيكل العمالة • وهى طريقة مقارنة تستند الى معايير مستمدة من حالات اقتصادية مأخوذة من تجارب الدول الأخرى • ومثل هذه الطرق تساعد كثيرا فى ربط خطط التنمية الاقتصادية بخطط التنمية البشرية • كما تساعد فى تخطيط برامج التعليم لايجاد الكفاءات والخبرات اللازمة لبرامج التنمية ومن ثم توجه استثمارات التعليم والتدريب نحو ايجاد قوى العمل المطلوبة •

وهناك الطرق الانتاجية — التى تحاول ايجاد علاقة بين القوى العاملة فى المستقبل من جهة ، وبين قوى العمل الحالية وحجم الانتاج المستهدف من جهة أخرى • وهذه الطريقة هى من أكثر الطرق استعمالا لأنها تعطى تقديرات أولية سريعة عن احتياجات القوى العاملة بالنسبة الى مستوى الانتاجية المستهدفة • ولكنها تتطلب تقديرا دقيقا للنمو فى الانتاجية والتغيرات التى تطرأ عليها مستقبلا •

وهناك الطرق الاستثمارية والتى تحاول ايجاد علاقة بين القوى العاملة المطلوبة من جهة واستثمارات المشروع أو الاستثمارات اللازمة لتشغيل الفرد الواحد من جهة أخرى • وهذه الطريقة تتطلب أيضا تحديدا دقيقا لأحجام الاستثمارات الخاصة بالفرد الواحد والتى قد يصعب حصرها نسبة للتغيير الذى قد طرأ على الأسعار والتطور التكنولوجى •

وهناك الطرق الاحصائية المتعددة مثل طريقة رسم خط الانحدار (Regression Line) أو البرمجة الخطية (Linear Programming) والتى تتركز حول تمديد (Extrapolation) الأنماط والاتجاهات الماضية الى المستقبل ، وهى طرق تعتمد فى نجاحها على دقة وكثرة الملاحظات السابقة حتى تتضح الأنماط والاتجاهات التى تبنى عليها الاسقاطات ، وهى طرق تحليلية فى الأساس تهدف الى الوصول الى قيم مستقبلية « اسقاطات أو تنبؤات » على درجة عالية من الثقة •

* * *

● الخلاصة :

فى هذا البحث تناولنا مفهوم التخطيط العام وبينا أهميته وحددنا معناه ، وذكرنا أن التخطيط وظيفة انسانية ملازمة للفرد منذ ظهوره على هذه الأرض ، وأنه فى الاطار الاجتماعى هو عملية سياسية تتصف بالمشاركة والاستمرارية كما أنه من الوجهة العلمية هو أسلوب فى الحياة يستندأساسا الى نظامللمعلوماتيتصفبالكفاية (Adequacy) والمناسبة (Relevance) والصحة والتعويل ، وهو يشبه الى حد كبير طريقة حل المشكلات ورسم السياسات واتخاذ القرارات وبالتالى يتم دائما ضمن اطار أو قيود تشمل الجوانب النفسية والبيئية الخاصة منها والعامة والمادية منها والأجتماعية •

وتطرقنا الى تخطيط التنمية بوصفه نوع من أنواع التخطيط العام أو جزء من التخطيط القومى ، وذكرنا أن تخطيط التنمية

وادارتهـــا يتطلبـــان أساسا بناء المؤسســـات (Institution Building) والتركيز على رأس المـــال البشرى عن طريق اعداد المهارات الفنيـــة والادارية وتنميتها وتطويرها لتسهم بدورها فى بناء المؤسسات ودفع حركة التنمية الشاملة •

وتحدثنا عن خطط القوى البشرية وضرورة استخدامها الاستخدام الأمثل من أجل صيانتها وكفالة الاستقرار النفسى والاجتماعى بالنسبة لها حتى تسهم بدورها فى زيادة الانتاج وتنمية الدخل القومى • كما تطرقنا الى أساليب تخطيط القوى البشرية المتمثلة فى التخطيط السكانى والتخطيط التعليمى والتخطيط الاقتصادى والتى تهدف جميعها للوصول الى التوازن المنشود بين الامكانيات أو الموارد البشرية المتاحة وبين تطلعات الدولة والأفراد لمستويات عليا من الانتاج والخدمات فى النشاطات الاجتماعية المختلفة •

* * *

مراجع الفصل الثانى

(ا) اللغة العربية :

١ — منصور أحمد منصور « قراءات فى تنميـــة الموارد البشرية » الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٦ .

٢ — منصور أحمد منصور « المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة » الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ .

٣ — محمد ماهر عليش « ادارة الموارد البشرية » القاهرة : دار غريب للطباعة .

٤ — عبد الله عبد الدائم « التخطيط التربوى ، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية » ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٦ .

٥ — عبد الغنى سعيد ، « السمات والأهداف الاجتماعية للتخطيط الاقتصادى » ، القاهرة ، المؤسسة العمالية ، ١٩٧٢ .

٦ — سليمان دمير « ادارة التنميـــة ومشـــكلة الواقع الادارى » « الادارة ، المجلد الثالث » ، العدد الثانى ، أكتوبر ١٩٧٠ .

(ب) اللغة الانجليزية :

7 — Albert Waterson, **Development Planning : Lessons of Experience**, Baltimore, Maryland : The Johns Hipkins Press, 1965.

8 — W. Arthur Lewis, **Development Planning : The Essentials of Economic Policy**, New York : Harper & Row Publishers, 1966

9 — Jan Tinbergen, **Development Planning**, London : George Neidenfeld and Nicolson 1967.

10 — Jeffrey Katzer, et-al .. **Evaluating Information : A Guide for Users of Social Science Research**, Reading Massachussetts : Adisson-Wesley Publishing Company, 1978.

11 — William King and David Cleland, **Strategic Planning and Policy**, New York : Van Nostrand Reinhold Company, 1978.

12 — Warren Bennis, **The Unconscious Conspiracy : Why Leaders Can't Lead ?** New York : Amacom, 1976.



الفصـــل الثـالث

أثر البحوث فى رسم السياسات وصنع القرارات التربوية

- مدخـــل
- المشكلة
- الطريقة
- تعريفات أساسية :
  - البحوث
  - رسم السياسات
  - صنع القرارات
- المتغير المستقل (البحوث) :
  - نظرة فلسفية اجتماعية
  - منظورات
  - بحوث السياسات
  - بحوث التقييم
  - خلاف ومسألة
- المتغير التابع (رسم السياسات وصنع القرارات) :
  - رسم السياسات وتقييمها
  - صنع القرارات
  - نماذج مشتركة فى رسم السياسات وصنع القرارات
    - النموذج الرشدى
    - النموذج الرضائى
    - النموذج الجدى
- المتغير المستقل والمتغير التابع
- خاتمـــة



أثر البحوث فى رسم السياسات
وصنع القرارات التربوية (*)

● **مدخــــل :**

ان الباحث أو المحلل فى أى مجال من مجالات العلوم لابد أن يختار بين أمرين غريبين عسيرين : اما أن يميل الى التجريد وبالتالى يدرك الأقل والأقل عن الأكثر والأكثر واما أن يميــل الى التخصص وايراد التفاصيل وبالتالى يدرك الأكثر والأكثر عن الأقل والأقل[1] .

ان أى موضوع لا تتم دراسته بشكل معقول الا من خلال منظور معين ، وان اختلاف المنظورات هو العلة أو السبب الأساسى فى اختلاف النتائج ، فكم من باحث انطلق من نفس المعطيات أو الحقائق التى انطلق منها باحث آخر ، ولكنه توصل الى نتائج مغايرة تماماً للنتائج التى توصل اليها ذلك الباحث . وليس السبب فى ذلك هو أن أحدهما أكثر المــاماً بالتسلسل المنطقى من المقدمات الى النتائج ، والآخر يجهل ذلك تماماً ، وانما السبب هو اختلاف منظور كل منهما عن الآخر . فالمنظور ما هو الا مقدمات غير مذكورة أو غير محددة أو افتراضات سلم بهــا جدلا ولم تخضع للتجربة والنقاش ، ولذا فهو حجر على احدى مستويات التعميم سواء أكان ذلك عن وعى وادراك أو دون وعى بذلك .

لقد تصور أفلاطون فى جمهوريته الفاضلة أن الحاكم الفيلسوف شخص ينأى عن سفاسف الأمور الدنيوية ويتطلع الى معرفة الحقيقة الخالصة المجردة ، وما مغزى قصة الكهف التى أوردها الا أن المعرفة

(*) بحث أعد أساساً باللغة الانجليزية لندوة « التربية فى مواجهة الأزمة والتحدى والتغيير » المنعقــدة بجامعة بتاســبرج فى الفترة من ٥ — ٧ مايو ١٩٧٨ .

(١) Robert Bish, « The Assumption of Knowledge in Policy Analysis » in Philip M. Gregg (ed.) Problems of Theory in Policy Analysis (Lexington. Mass : D. C. Heath and Company, 1976) p. 44.

الحقيقية الكاملة هي تجريد في الأساس وأن الشخص الذي يصل اليها لا يرغب أن يعود الى الوراء ليتعامل مع عامة الناس أو يسوسهم في أمورهم الدنيوية ، بل يفضل أن ينزوي في خلوته ويتصوف ، بعيداً عن مشاكل الخلق والعالمين .

ولكن أفلاطون فشل في تطبيق جمهوريته الفاضلة وفشل معه أيضاً « الفيلسوف الحاكم » كنظرية في البحث والسياسة ، وكنظرية سيكولوجية تفترض وجود فجوة كبيرة بين العلم (البحث) والمجتمع (السياسة) . وتوسعت هذه الفجوة لتشمل السياسة من جهة والعلم والدين والأخلاق من جهة أخرى وذلك في « أمير » ميكافللي الذي صار قبلة الساسة ومتخذي القرارات . ولكن المحاولات تبذل اليوم لردم هذه الهوة السحيقة واحداث التجانس والتزاوج المطلوب بين البحث والسياسة وبين النظري والعملي وبين المنشود والواقعي . فهل للسياسات والقرارات التربوية علاقة بنتائج البحوث ؟ وما هو أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات ؟ هذا ما سنتناوله بالعرض والتحليل في هذا البحث .

ان حصيلة البحث العلمي اليوم تعج بالكثير من الدراسات المتعلقة بموضوع البحث نفسه : أهدافه ، مستوياته ، أنواعه ، طرقه ... الخ وتعددت المنظورات في هذه الدراسات ، فمنها ما تنظر الى البحث العلمي على أنه جهد كمي وفني معقد ومنها ما تراه كنشاط كيفي بسيط ، ومنها ما تعالجه في اطار نظرية فلسفية للمعرفة أو السياسة أو الأخلاق ، ومنها ما تتعامل معه من خلال أطر احصائية ورياضية أو ضمن عمليات مبرمجة للآلة الحاسبة أو الكمبيوتر ، ومنها ما تنظر اليه كعملية أهداف وسياسات في المقام الأول .

وبالرغم من هذا الزخم الهائل في حصيلة البحث العلمي الا أن قليلا جدا من البحوث حاول أن يسبر غور العلاقة بين البحث من جهة والحقول العلمية المختلفة من جهة ، ولكن في الآونة الأخيرة بدأت بعض البحوث تتطرق الى تلك العلاقة وخاصة بين البحث العلمي من جهة

ورسم السياسات واتخاذ القرارات من جهة أخرى • وفى العالم الغربى عامة والولايات المتحدة الأمريكية خاصة ، بدأت تنهال الأسئلة حول جدوى البحوث وخاصة بحوث التقييم (Evaluation Research) [٢] بالنسبة لراسمى السياسات والمدراء التنفيذيين فى المجالات الاجتماعية وخاصة فى المشاريع التعليمية ومشاريع الخدمات • وفى هذا البحث سنحاول أن نبين فى شىء من التفصيل بعض هذه المفاهيم ونوضح العلاقة بين البحث العلمى كمتغير مستقل (Independent Variable وصنع القرارات ورسم السياسات كمتغيرات تابعة (Dependent Variables) .

* * *

● المشكلة :

لقد توصلت بعض الدراسات الحديثة فى بحوث السياسات (Policy Research) وبحوث التقييم الى النتيجة القائلة بأن البحوث لم تترك أثرا يذكر على رسم السياسات وصنع القرارات ، بل وربما كان أثرها سلبيا على الاطلاق • وقد أشار أصحاب هذه الدراسات الى عدم افادة راسمى السياسات من نتائج تلك البحوث مستشهدين بما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لنتائج البحوث فى مجالات البرامج الاجتماعية وخاصة فى مجال التعليم وبالذات فيما عرف باسم برامج التعليم التعويضى (Compersatory Eduction) مثل برنامج « هيدستارت »
(Headstart) , r,g,zv, (Followthrough) rfhgvtl lk-k kjhwp fo, Z, hgieddl - plyj ygx - k jgm hgfvhlp gl joee hCzhv hglvp,n lkuh « b - k hcl,hg hsjlvj jtë ygduh, Kj, er '

* * *

● الطريقة (Metod) :

لا نريد فى هذا البحث أن نفتح جبهة أخرى فى مثل هذا الصراع ، أو نصدر حكما قاطعا بالنسبة للاتجاهات المتصارعة فى هذا الموضوع

---

(٢) المعجم الوسيط ، الجزء الأول (الطبعة الثانية) مصر ، دار المعارف ١٩٧٢ ص ٤٠ .

اذ أن هناك من يقفون موقفا رافضا لهذا الاتهام ، ولكننا نحاول أن نضع المشكلة نفسها فى منظورها الصحيح قبل اطلاق الحكم لها أو عليها ، وبمعنى آخر فان هذا البحث يحاول أن يوضح نموذج الاستخدام المعرفى (Knowledge Utilization) أو المعنى الذى يفترضه الحكم القائل بأن أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات ضئيل جدا أو سلبى على العموم •

لذا سنحاول أن نستقصى المتغيرات المعنية فى هذا الموضوع ، المستقل منها والتابع على السواء ، ونستنطق متضمناتها على صعيد المعرفة والاستخدام •

* * *

● **تعريفات أساسية :**

وقبل الخوض فى موضوع البحث لا بد من وضع تعريفات محددة للعناصر الرئيسية التى تكون موضوع البحث وهى :

١ ــ البحوث •

٢ ــ رسم السياسات •

٣ ــ صنع القرارات •

● **البحوث :**

البحث فى اللغة هو بذل الجهد فى موضوع ما وجمع المسائل التى تتصل به • ولما كانت مواضيع البحوث كثيرة ومتعددة استوجب ذلك كثرة وتعدد أنواع البحوث ، فهناك بحوث العلوم الاجتماعية وبحوث العلوم الطبيعية والبحوث التجريدية والبحوث التطبيقية • أما لفظة « بحوث » فى هذه الدراسة فسوف تعنى أساسا البحوث الاجتماعية وعلى الأخص ذلك النوع الذى يتناول المتضمنات السياسية لأى مشكلة من المشاكل الاجتماعية مثل بحوث التقييم وبحوث السياسات •

* * *

● **رسم السياسات :**

السياسة هنا ليست مرادفة للحكم وانما هى مجموعة الأهداف والوسائل الممكنة من تحقيقها ، فهى تحديد للاطار الذى من خلاله تتم الممارسات والأفعال فى أى مجال من المجالات ، فهناك سياسات تربوية وصناعية وبترولية ، وسياسات للعلوم والثقافة وللبحوث نفسها • وقد تعددت الدراسات فى رسم السياسات حتى ظهرت فروع جديدة من العلوم تعرف أحيانا بالسياسات العامة (Public Policies) وأحيانا بعلوم السياسة (Policy Sciences) ونتج عن ذلك استحداث نظريات ونماذج سنعرض لبعضها فى مكان آخر من هذا البحث •

* * *

● **صنع القرارات :**

ان القرار هو امضاء الرأى لمن يملك الحق فيه وان صنع القرار هو عملية مستمرة تنتهى باصدار القرار أو اتخاذه • فاتخاذ القرار يشير الى نهاية عملية صنع القرار أو تولى نتيجة تلك العملية فمثلا اذا قلت انك اتخذت قرارا بأن تفعل كذا وكذا فان ذلك يشير الى ما استقر عليه رأيك من فكرة ، ولكن نضوج هذه الفكرة قد مر بعدة مراحل هى فى مجموعها صنع القرار ، وذلك من جمع للمعلومات واستشارة للآخرين واستعراض للبدائل والنتائج المتوقعة من اتباع كل بديل ، وربما صاحب كل ذلك شىء من التوجس والخوف والتردد أو الحماس والتصلب والثبات فى عملية البحث والتفكير فاتخاذ القرار اذن هو وضع حد فاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار[٣] •

ان عملية صنع القرار تشبه الى حد كبير عملية البحث فى صورة مصغرة وفى أغلب الأحيان يشارك فى هذه العملية أكثر من شخص واحد أو هيئة واحدة ، فى حين أن اتخاذ القرار يقوم به فى معظم الأحيان

---

(٣) محمد حسن يسن وابراهيم درويش ، المشكلة الادارية وصناعة القرار ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥ ص ٢٠٢ — ٢٠٣ •

شخص واحد أو هيئة واحدة كوزير التربية أو مدير المدرسة أو مجلس الادارة وغيرهم من الأفراد والهيئات ذات الصفة الشرعية فى النظام ، ولذا يسهل فى معظم الأحيان معرفة متخذ القرار بينما نجد من الصعوبة بمكان تحديد صانع القرار • وقد ذخرت الدراسات الحديثة فى علوم الادارة والاجتماع والسياسة بالكثير من النظريات والنماذج فى صنع القرار سنعرض لبعضها فى مكان آخر من هذا البحث •

* * *

● **المتغير المستقل « البحــوث » :**

نود فى هذا الجزء من البحث أن نجيب عن ثلاثة أسئلة محددة هى :

١ — ما هى المعارف التى تصنعها البحوث الاجتماعية ؟

٢ — ما هى كفاءة تلك المعارف فى نظر الباحثين فى مجال العلوم الاجتماعية ؟ •

٣ — ما هى العوامل التى تؤدى الى الكفاءة وعدم الكفاءة فى معارف هذه البحوث ؟

(أ) نظرة فلسفية اجتماعية :

البحث هو بذل الجهد فى موضوع ما ، وجمع المسائل المتصلة به ، وقد تعددت أنواع البحوث من طبيعية واجتماعية وتجريدية وتطبيقية • والبحــوث التجــريدية هى التى تعرف عادة بالبحــوث الأســاسية (Basic Research) وهى تهــدف الى تضييق حــدود الجهل عن طريق نشر المعرفة والنظريات والمفاهيم والنماذج • أما البحوث التطبيقية فهى التى تتناول نتاج البحوث المجردة وتحاول أن تجد لها تطبيقا عمليا فى عالم الطبيعة أو عالم الانسان والمجتمعات •

والبحوث الطبيعية هى التى تأخذ الطبيعة ككل مادة للاستقصاء والتجريب وهى بذلك تركز على الأشياء غير الحيوية كنشاط أساسى فى

مجال تجريداتها ومختبراتها . أما البحوث الاجتماعية فانها تركز على الانسان والمجتمع كمادة للاستقصاء والتجريب .

ان البحوث عملية استقصاء هادفة يكون الغرض منها ايجاد الحقائق أو تفسيرها أو مراجعتها أو تطويرها[٤] . وفى كل هــذه الأحوال تكون مهمة البحث الاجتماعى هو التغيير فى المجتمع سواء أكان ذلك التغيير ناتجاً عن عوامل خارجية بالنسبة للمجتمع أو عوامل داخلية فى نظام المجتمع نفسه . وفى كلا الحالتين فان وظيفة البحث هى التعرف على المتغيرات التى لها علاقة بالتغيير واعطاء قيم وأوزان لهذه المتغيرات ان أمكن .

ان المجتمع ــ وعلى الأخص الأفراد والمجموعات ــ يهمه أن يتعرف على التغييرات التى تحدث داخله ، حجمهــا ومستوياتها ، واتجاهاتها وكلفتها وفوائدها . وفى الأساس يهتم المجتمع بمعرفة الأشخاص الذين يستفيدون من التغيير وأثر ذلك على بقية أفراد المجتمع وكمــا قــال هارولد لازول (Harold Laswell) : من المستفيد ؟ وبماذا ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ .

وعلى هــذا يكون البحث الاجتماعى فى النهاية مرتبطاً بفلسفة حياتية اجتماعية معينة ، ولكن قلما نفكر فى ذلك عند اجراء البحوث الاجتماعية لأننا نضع حــداً أعلى لمستوى البحث واستقصاءاته ، كما أن المواضيع التى نعالجها هى فى الغالب مواضيع صغيرة من الناحية العملية ولا تكون الا جزءاً يسيراً من أوجه الحياة ، كما لا تسمح فى نفس الوقت بالخروج بتعميمات عن معنى الوجود وقيمة الحياة .

(ب) منظورات (Perspectives) :

ان المنظور المسيطر على البحوث الاجتماعية فى هذا العصر هو المنظور الوظيفى (Functional Perspective) أو المنظــور التــوازنى

---

(٤) Webster's Thhird English Dictionary P. 1930.

(Equilibrium Perspective) والذى يشتق أساساً من الفلسفة الوضعية العلمية التى سيطرت على العالم الغربى فى أوائل هذا القرن • وهذا المنظور يركز على ضرورة استعمال المعايير التجريبية على الظواهر الاجتماعية ، وبالتالى فهو يهتم بالنواحى الكمية فى المقام الأول ، كما أنه يركز على الموضوعية أكثر من الذاتية وعلى الحياد أكثر من الانتماء أو الموقف القيمى •

ويلحق بهذا المنظور الاعتقاد بأن واقع الأشياء هو الاجماع (Consensus) وأن المجتمع هو نظام يهدف الى ابقاء التوازن أو الدعم الذاتى من خلال قوى داخلية (Homoestasis) فى هذا النظام ولذا فانه على المدى البعيد وعن طريق التعديلات الطفيفة يمكن للخارجين عن المجتمع أو الأطراف النائية فيه أن تنضم الى مجموعة الوسط[٥] أو الاتفاق العام فى المجتمع •

وهناك منظور آخر منافس فى عالم البحوث اليوم يعرف باسم المنظور التضاربى (Conflict Perspective) وهو يؤمن بأن واقع الأشياء هو التضارب وليس الاجماع وأن التغيير المفيد هو التغيير الشامل وليست التعديلات الطفيفة ، وأن أحسن طريقة للبحث والاستقصاء هى الطريقة الدايلكتيكية التى تبدأ من الأطروحة الى الطباق ومن ثم الى التركيب (Thesis - anti - thesis - Synthesis) •

وقد ولد النقاش حول هذين المنظورين نماذج متعددة فى بحوث العلوم الاجتماعية نذكر منها على سبيل المثال نموذج البحث الاتنوغرافى (Ethnographic Research) ، أو الانثروبولوجيا الوصفية ، ونموذج البحث الانتوميثودلوجى Ethnomethodlogy) ، أو الانثوبولوجيا

---

(٥) هذا هو المعنى الفلسفى للمبدا الاحصائى المعروف بنظرية « خط الانحدار Regression Line » وهو مبدأ ينادى فى جوهره بأن الأعداد المتناثرة تتجه على المدى البعيد نحو الاصطفاف فى الوسط الحسابى للخط المستقيم •

الذاتية[٦] • ونسبة لأن هدف هــذا البحث هو محاولة استقصاء أثر البحوث على رسم السياسات وصنع القرارات فاننا سنتناول البحوث والنماذج التى لها علاقة مباشرة برسم السياسات وصنع القرارات • ومن هــذه البحوث بحوث السياسات وبحوث التقييم •

(جـ) بحوث السياسات :

لقد ذكرنا أن وظيفة البحوث الأساسية هى أن تبدد ظلمات الجهل وتدفع الى الأمام حدود المعرفة والنور ، وذلك عن طريق تعميم النظريات والمفاهيم والنماذج العقلية • ولكن وظيفة بحوث السياسة هى تجميع وتحليل وتقرير المعلومات المناسبة التى تســاعد راسم السياسة فى التعرف على أبعاد القضايا وتحديد الشكل اللازم لمعالجتها • فهى بعكس الأنواع الأخرى من البحوث تركز على المشاكل الملحة ومشاكل البرامج والمشاريع التى هى قيد التنفيذ بغرض تجهيز المعلومات التى تســاعد رجال السياسة والاداريين فى اتخاذ القرارات المناسبة •

وقد ميز الباحث الاجتماعــى جيمس كولمــان (James Colman) بين بحوث السياسة وبحوث العلوم الأكاديمية فى أن هدف النوع الثانى هو زيــادة المعرفة فى حقل من الحقول وبالتالى المساهمة المباشــرة أو غير المباشرة فــى بناء النظريات ، أما بحوث السياسة فتهدف الى توفير

---

(٦) تعتبر هــذه الطرق البحثية فروعا من المدرســة الظاهراتيــة (Phenomenology) بشقيهــا الموضــوعى (Lifeworld) والذاتى (Hermenuotics) فبينما يمثل البحث الانثوغرافى محاولة التوفيق بين الموضوعى والذاتى باتباع ما يسمى بملاحظات المشاركة (Participant Observation) نجد أن البحث الانتوميتولوجى يمثل محاولة التوفيق بين شقى الفكر القبلى (Apriori) والاستبطانى (introspection) ، وبذلك يكون البحث الانثوغرافى أقرب الى المدرسة الظاهرانية الموضوعية فى حين يقرب البحث الانتوميتولوجى الى المدرسة الظاهرانية الذاتية •

المعلومات الملائمة للقرارات السياسية • وقد عدد « كولمان » الصفات الأساسية لبحوث السياسة فيما يلي[٧] :

١ — ان بحوث السياسة تعتمد على معلومات جزئية وليست معلومات كاملة وتامة •

٢ — ان الحصيلة النهائية فى بحوث السياسة ليست المساهمة فى زيادة المعرفة الأكاديمية ، وانما المساهمة فى رسم سياسة اجتماعية مستندة الى نتائج البحوث •

٣ — ان المتغيرات فى البحوث الأكاديمية تأتى على نوعين فقط : متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة ، فى حين أن المتغيرات فى بحوث السياسة تأتى على ثلاثة أنواع هى : متغيرات مستقلة ، ومتغيرات تابعة ، ومتغيرات ناتجة (Out come Variables) •

٤ — ان المشاكل التى تعالجها البحوث الأكاديمية يحددها العلم الأكاديمى نفسه ، أو مجموعة الأكاديميين فى هـذا العلم ، أما مشاكل بحوث السياسة فانها تحدد من خارج الدوائر الأكاديمية وبالتالى تحتاج الى ترجمة صحيحة من واقع الأحوال المعاشة الى الأطر الأكاديمية الملائمة دون تحريف أو نقصان فى المعنى •

لذا فان بحوث السياسة تعتبر لحد كبير بحوثاً عقلانية ولكنها غير أكاديمية بالمعنى المعروف • وقد نظـر بعض الباحثين الى مثل هـذه البحوث بعين الازدراء والتحقير وذلك لعـدم مواءمة هـذه البحوث للمعايير الأكاديمية من موضوعية (Objectivity) تامة ومن تطبيق لطرق البحث الكمية والاحصائية ومن اجتياز لاختبارات الصحة (Validity) والتعويل (Reliability) • ومن مشاكل أخرى تتعلق بالأهداف وتحديد المشاكل ووضع البدائل •

---

(٧) James Coleman, « Problems of Conceptalization and Measurement in Studying Policy Impacts in Kenneth Dolbeare (ed) **Public Policy Evaluation,** Beverly Hills : Sage Publications, 1975, p. 21.

ويعتقد البعض بأن بحوث السياسة تحوى على مشاكل داخلية ناتجة من طبيعة البحوث نفسها ، وذلك فيما يتعلق بحرية الباحث فى فرض الضوابط على مسار واتجاه نشاطات البحث ، وذلك لأن جهة التكاليف هى التى تضع مثل هـذه الضوابط ولا تترك الحرية كاملة للباحث • كما أن طريقة المناقصات (Competitive Bidding) التى تجرى فى بعض هـذه الأحوال تشجع بعض الباحثين أو مراكز البحوث لأن يتقدموا بأكثر مما فى استطاعتهم القيام به وذلك بجعل مقترحات البحث (Request for Proposol (RFP)) أكثر أناقة وجاذبية ، كما أن التركيز على فترات زمنية قصيرة من الجهات التى تنشد البحث وسرعة التنفيذ فى تلك المدة القصيرة تقلل من أهمية النتائج المرجوة من ذلك البحث •

(د) بحوث التقييم :

لا يوجد تعريف متفق عليه بالنسبة لبحوث التقييم وربما يرجع ذلك الى أن التقييم عامة يدخل فى كل مرحلة من مراحل البحث سواء أكانت مرحلة التقييم (Research Design) أو مرحلة جمع المعلومات (Data Gathering) أو مرحلة التحليل (Data Analysis) .

ولكن معظم هـذه التعريفات تركز على أن بحوث التقييم هى جهود عقلانية تستعمل فيها الطريقة العلمية أو أى طرق أخرى من طرق البحث الاجتماعى كما أن هناك شبه اتفاق على أن الهدف من مثل هـذه البحوث هو توفير المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات بالنسبة للبرامج الاجتماعية • فالأهداف والنتيجة أو الأثر هما العاملان الأساسيان فى بحوث التقييم •

وهناك عدة أنواع لبحوث التقييم ، كما أن هناك عدة نماذج تستعمل فى مثل هـذه البحوث • ولكن النموذج المسيطر هو النموذج التباينى (Discrepancy Modell) والـذى يحاول أن يتعرف على البرامج عن طريق قياس الانحراف أو الفرق بين أهدافه المذكورة ومنجزاته الفعلية وأحسن التصميمات فى مثل هذه النماذج هو التصميم الـذى يستطيع

أن يبعد جميع التفسيرات المحتملة ما عدا التفسير الذى ينادى بأن الأثر الذى حدث هو نتيجة للتدخل المقصود عن طريق البرنامج قيد البحث •

(هـ) خلاف ومسألة :

لقد أصبحت بحوث التقييم أشبه بالعلم المستقل ، فهى صناعة متطورة تتعامل بملايين الدولارات ، ولكن بالرغم من ذلك فان نتائج هـذا العلم لا زالت محل نقاش ونزاع مستمرين ، بل ان البعض يرى أن هـذه الصناعة لا تبرر فى كثير من الأحيان الأموال الطائلة التى تغدق عليها[٨] • فقد أورد هولى (Whdey Joseph) أن نتاج ما كتب فى التقييم بالقياس الى الأموال الباهظة التى صرفت عليه لم يحدث أى تغيير فى الصورة العامة لموضوعات هـذه البحوث[٩] ولكن ماكديل[١٠] مثلا يعتبر أن بحوث التقييم لم تأت بنتاج متساو فى هـذه الموضوعات ، فبعض البحوث أتت قريبة جداً من التصميم التجريبى العلمى ، بينما أتى البعض الآخر شبيهاً بمرافعات المحامين فى المحاكم •

أما بحوث السياسة فلم تسلم هى الأخرى من النقد والتحقير كما رأينا من قبل ، فقد أجمع الكثير من الباحثين على أن بحوث السياسة لم تفد راسمى السياسات لأنها لم تنتج المعارف الضرورية التى يحتاجون اليها بالاضافة الى عدم مراعاتها لمعايير الصحة والتعويل •

وهكذا يتضح لنا حسب تصور الباحثين فى مجال السياسات العامة

---

(٨) Toni Tripodi et — al **Differential Program Evaluation,** TASCA, IIlinios, F. E. Peacock, Publishers, Inc. 1978.

(٩) Joseph Wholey, et al **Federal Evaluation policy** (Washington, D.C., The Urban Institute), 1976, p. 46.

(١٠) Edward Mc Dill, et al Strategies for Success in Compensatory Education (Baltimore : The John Hopbine Press) 1969, p. 5.

والتقييم أن المعلومات والمعارف التى يفترض أن تصنعها البحوث الاجتماعية هى معارف عملية تطبيقية تتعلق بتصميم وتنفيذ البرامج والمشاريع ، وأن كفاءة هذه المعلومات لم ترق الى المستوى المطلوب لعدم خضوعها لأصول وقواعد البحث العلمى من تصميم وتنفيذ واحتكام لمعايير الصحة والتعويل ، ولذا فانها لم تحظ بالاستفادة العملية من قبل الساسة والاداريين •

* * *

● **المتغير التابع — رسم السياسات وصنع القرارات :**

نود هذا الجزء من البحث أن نجيب عن سؤالين مزدوجين هما :

١ — ما هى الاحتياجات المعرفية لراسمى السياسات ؟ وكيف صورها الباحثون فى نماذجهم المستعملة ؟

٢ — كيف تتم عملية صنع القرارات ؟ وكيف صورها الباحثون فى النماذج المستعملة ؟

(أ) رسم السياسات وتقييمها :

ان الدراسات التجريبية لعملية رسم السياسات لا تزال فى مراحلها الأولية • ففى أعقاب الحرب العالمية الثانية بدأت البحوث تركز على الطريقة التى تتم بها صناعة السياسات العامة أكثر من التركيز على محتوى هـذه السياسات وقد اتخذت فى ذلك اتجاهين اثنين : أحدهما حاول أن يحلل بطريقة نقدية سياسات عامة محددة كالسياسة الزراعية أو السياسة التعليمية ويقترح اثر ذلك بعض الاصلاحات فى السياسة القديمة أو ابدالها بسياسة عامة أخرى جديدة • وهـذه الطريقة اتبعت فى نقدها وتحليلها المنظور التأريخى • بحيث يتم وصف السياسة العامة تحت الدراسة منذ انشائها ، والاصلاحات التى طرأت عليها حتى تاريخ البحث أو الدراسة • أما المعايير التى استخدمت فى تقييم مثل هـذه السياسات سواء أكانت أهدافا عامة أو قيماً اعتقد الباحث أنه يجب تركيزها

والمحافظة عليها • وبمعنى آخر فان المعيار الأساسى هو معرفة الى أى مدى انحرفت السياسة العامة عن الأهداف والقيم الأساسية • وهـذا الاتجاه فى الواقع يلتقى الى حد كبير مع مفهوم الادارة بالأهداف ولكنه اتجاه أخلاقى النزعة ، تاريخى المنظور تمثل فيه طريقة حل المشاكل الوسيلة الأساسية للتحليل كما أن التغييرات التى كان ينشدها هى فى معظـم الأحيـان تغيرات تراكميـة بسـيطة (Interemeatal) وليست تغييرات جذرية شاملة •

أما الاتجاه الثانى فهو الاتجاه الأكثر حداثة فى رسم السياسات وتمثل فيه طريقة حل المشاكل أيضاً احدى الطرق الرئيسية فى التحليل ، الا أنه مستقبلى النزعة وليس تاريخياً فى منظوره • كما أن التغيرات التى ينشدها هى فى معظم الأحيان تغييرات جذرية شاملة • وهذا الاتجاه يحاول أن يستقصى الآثار المستقبلية بالنسبة لأى سياسة عامة فى الوقت الحاضر ، أو أن يتوصل الى السياسات المستقبلية التى يمكن أن تتبع بالرجوع الى الأحوال السائدة اليوم والأنماط والاتجاهات المحتملة فى المستقبل • وبمعنى آخر فان هـذا الاتجاه يركز على التنبؤ بالمشاكل التى يمكن أن تحدث فى المستقبل بالنسبة لأى سياسة عامة بدلا من تحليل المشاكل المـاضية والحاضرة واقتراح الاصلاحات اللازمة لها كما هو الحال بالنسبة للاتجاه الأول •

ان تقييم السياسـات العامة يعتمد على عدة عوامل ، منها ما يتعلق بموضوع أو محتوى السياسة العامة ، ومنها ما يتعلق برسم السياسـة العامة نفسها ، ومنها ما يتعلق بأثر هذه السياسة على الأوضاع الاجتماعية فى حالة تطبيقها • وهـذه العوامل كلها متداخلة ومتشابكه وتؤثر فى بعضها البعض •

ولمـا كان المستقبل يتصف دائمـاً بالمخاطر وعدم الوضوح فان السياسات العامة ينظر اليها على أنها توجيهات عامة لا تعطى تفاصيـل دقيقة بخصوص ما يجب أن يتبع فى الواقع العملى • فرسم السياسات

هو في الواقع تحديد الخطوط العريضة للسياسة العامة من قبل السلطة او الاجهزه السياسيه في الدوله تاتي مرحله الترجمة الى سياسات فرعية اكثر تخصصا وتفصيلا • فالسياسات العـامه هي عبارة عن تدفقات مستمره من سياسات صغيرة متداخله في مختلف النشاطات الاجتماعية ووضوح هـذه السياسات المتخصصة والتوافق المنطقي بين بعضها البعض يعد من الميزات الاساسية بالنسبة للسياسه العامه ، كما ان شمول هذه السياسه واتساعها من ناحية الأهداف والمدى الزمني ، وتنوع النشاطات المضمنة في اطارها تعد ايضا من العوامل المهمة التى تستحق التقييم •

وكثير من الدراسات الحديثة اتخذت مثل هـذه العوامل كمعايير للحكم على وجاهه السياسات العامه ، ومن بين المعايير المهمة ما يسمى بالجدوى الاقتصادية (Economic Feasibility) والجـدوى السـياسية (Political Feasibility) للسياسـات العامة • فالجـدوى الاقتصادية هى احتمال وجود الموارد التى تحتاج اليها السياسة العامة فى تنفيذها • وهذه الموارد قد تكون عامة كالأموال او خاصة كالمعلومات والمواد والأدوات والقوى العاملة المدربة،أما الجدوى السياسيةفهيتعنياحتمالقبولالسياسة العامة من قبل المواطنين الآخرين وخاصة القائمين على تنفيذ السياسة والمشرفين على متابعة التنفيذ • فهى تعتمد من ناحية على الهيكل السياسى الموجود فى الدول ، ومن ناحية أخرى على قدرة راسمى السياسـة والسياسة نفسها على اجتذاب الآخرين لمساندتها والعمل على انجاحها •

(ب) صنع القرارات :

لقد ذكرنا أن القرار هو امضاء الرأى ، وأن صنع القرار هو عملية مستمرة تنتهى باصدار أو اتخاذ القرار • والقرارات دائماً تتخذ فى اطار من القيود أو عوامل ومؤثرات معينة أهمها ما يلى :

١ ــ العوامل النفسية :

وهى عبارة عن التكوين النفسى لمتخذ القرار ، ويشمل ذلك التعليم والدوافع والاتجاهات والسلوك •

٢ ــ العوامل الاجتماعية :

وهى عبارة عن البيئة الاجتماعية التى يتم فيها اتخاذ القرار أو التأثير المتبادل بين متخذ القرار وأفراد المنظمة والتنظيمات الاجتماعية الأخرى الرسمية منها وغير الرسمية •

٣ ــ العوامل الحضارية والثقافية :

وهى عبارة عن القيم والتقاليد والعادات السائدة والتى تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل •

ان متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل فى وصوله للقرار أو البديل الأحسن ، كما ان هذه العوامل تعمل أيضا فى عملية صنع القرار كلها بدءاً بتحديد المشكلة أو الموضوع ومروراً بوضع البدائل وترتيبها وانتهاء باختيار البديل الأحسن • لذا فان عملية صنع القرار تصبح من أعقد العمليات لأن تحديد المشاكل وايضاحها يحتاج الى ربطها بغيرها من المشاكل والقرارات السابقة وبالتالى يتطلب وجود بيانات دقيقة واحصاءات سليمة قد لا تتوفر دائماً بسهولة ، كما أن صانع القرار قد لا تكون لديه القدرة الذهنية الكافية لاستيعاب المشكلة من كل أو معظم جوانبها أو قد لا تتوفر لديه القدرات التحليلية ومعرفة الطرق والوسائل العلمية المساعدة فى التحليل والاختيار • فمتخذ القرار اذن يخضع دائماً لاطار من القيود النفسية والبيئية والاجتماعية الخاصة منها والعامة •

لقد اهتمت الدراسات الادارية وغيرها بتحليل عملية صنع القرارات وتحديد النماذج الأساسية التى يستعملها المديرون وغيرهم فى هذه العملية • ويعتبر شستر برنارد (Chester Bernard) من أوائل الكتاب الذين لفتوا الأنظار الى أهمية مفهوم صنع القرارات فى العمل الادارى ، كما يعتبر هربرت سيمون (Herbert Simon) من أوائل الكتاب الذين جعلوا موضوع صنع القرارات مرادفاً لعملية التنظيم والادارة •

والواقع أن صنع القرارات ليست عملية ادارية فحسب ، وانما تمثل الجــذور الأســاسية لعمليــات حل المشــكلات ورســم السياسات والاستراتيجيات والخطط كما أن النماذج الأساسية هى نفس النماذج المستعملة فى كل منها . فالسياسات العامة ما هى الا مجموعة من القرارات على مستوى معين من التعميم والتجريد ، ونفس الشىء ينطبق على الاستراتيجيات والخطط . وبالنظر فى الخطوات المتبعة فى كل منها نجد أنها تشترك فى العمليات التالية :

١ ــ تحديد المشكلة .

٢ ــ جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة وتصنيفها وتحليلها .

٣ ــ حصر البدائل أو الوسائل التى يمكن عن طريقها حل المشكلة .

٤ ــ تقييم البدائل واختيار البديل الأحسن .

٥ ــ تنفيذ البديل الأحسن ومتابعته وتقييمه .

وهذه العمليات هى عمليات حركية مستمرة تتطلب جهداً مشتركاً من أكثر من فرد واحد . ومن ثم ظهرت مدارس حديثة عنيت بتنمية وتطوير هــذه العمليات مستعينة فى بعض الأحيان بالأساليب والنماذج الاحصائية والرياضية .

(جـ) نماذج مشتركة فى رسم السياسات وصنع القرارات :

توجد عدة نماذج لرسم السياسات وصنع القرارات ولكن أشهرها ثلاثــة هى : النموذج الرشــدى (Ratiodl (Meximizing) Model) والنمــوذج الرضــائى (Satisfying Model) والنمــوذج الحــدى (Incremenamist Model) .

١ ــ النموذج الرشدى :

وهذا النموذج يستند الى النظرية الاقتصادية الكلاسيكية المنشأة (Economic Theory of the Firm) بل ان جذوره تمتد الى التيــار الفلسفى التقليدى عند قدماء اليونان ، فحرية الاختيار الفردية تمثل محوراً أساسياً لهذا النموذج . فصانع القرار ــ كما يتصوره هذا النموذج

يواجه فى موقف معين بعدة اختيارات أو مسارات للعمل ، وكل مسار يؤدى الى نتائج أو مترتبات (Consequences) • ويقوم صانع القرار بتقييم وترتيب مسارات العمل المفتوحة أمامه ، ثم يختار من بينها المسار الذى يؤدى الى أحسن النتائج أو المترتبات •

وهذا النموذج ينادى فى الواقع بأن صانع القرار يتصف بالعقلانية والرشد الكامل • فهو يستطيع — نظرياً على الأقل — أن يحدد المشكلة التى تواجهه ويوضح كل الأهداف أو الغايات التى يريد الوصول اليها ، ويعدد كل البدائل الممكنة التى توصل الى تلك الأهداف ، وكل النتائج والمترتبات التى ترتبط بكل بديل ، ثم يقارن بينها جميعاً ويرتبها ترتيبا منطقياً ويختار من بينها الحل الأمثل للمشكلة التى تواجهه(١١) •

وصانع القرار بحكم فلسفته العقلانية الكلاسيكية يعتبر الأهداف والغايات ذات طبيعة أنطولوجية (Ontological) وتسبق فى ورودها — منطقيا — الطرق والوسائل ذات الطبيعة المعرفية (Epislemodogical) وبالتالى فان التحوير والتعديل يطرأ على الوسائل فقط وليس الأهداف فى أى مشكلة من المشاكل • ولكن هل يستطيع الفرد الواحد أن يقوم بكل هذه الأعمال ؟ انها تتطلب درجة عالية من النشاط العقلانى المنطقى(١٢) ، وان قدرة الفرد مهما كانت محدودة أمام العديد من البدائل التى تتطلب قدراً كبيراً من المعلومات ، والبيئة أو المناخ الذى يوجد فيه صانع القرار تضع حدوداً للبدائل التى يمكن أن ينظر فيها صانع القرار ، وفى النهاية يكون القرار — كما يقول سـيمون — هو حل وسط تمليه معطيات الموقف المعين(١٣) •

---

(١١) Marcus Alexis and Charles Wilson, Organizational Decision - Making, Englewcod Cliffs — Bentic - Hall, Inc., 1967, p. 149.

(١٢) John Rehfus, **Public Adminstration as Political Process,** New York : Charles Seriboner's Sons. 1973, p. 161.

(١٣) Herbert A. Simon, **Adminstrative Behavior** New York, Mac Millan Company (2nd ED.) 1965, p. 6.

٢ ـ النموذج الرضائى :

لقد صمم هــذا النموذج الأستاذ « هربرت سيمون » كردة فعل للنموذج الرشدى ، فهو يعتقد أن الرشد أو العقلانية المنطقية هو شىء مرغوب فيه ولكنه لا يمثل الا غاية بعيدة المنال ، فطبيعة الانسان وشعوره واحتياجاته والمؤسسات التى ينتظم فيها لا يمكن أن تجعل العقلانيــة أساساً يستند عليه فى صنع القرار •

ان صانع القرار لا يمكن أن يتعرف على كل الأهداف الغايات كما أن معرفة النتائج التى تترتب على بديل أو مسار للعمل غالباً ما تكون مبعثرة ومشتتة لأن معرفة المستقبل دائماً غير كاملة ولذا فان البدائل التى ينظر فيها صانع القرار هى دائماً محدودة • فصانع القرار فى هــذا العالم المعقد لا بد أن يعيد تنظيم وهيكلة (Restructuring) مواقف صنع القرار التى يجابهها • فهو غالباً ما يحول الأهداف ذات القيم المتعددة الى أهداف ذات قيم مفردة ، ويبسط نطــاق الاختيــار بتجاهله للكثير من العلاقات التى لا تبدو أساسية فى الموقف •

ويرى سيمون أن عملية القرار تتم أساساً فى اطار التنظيم وأن المنظمة غالباً ما تتصف بتعدد الأيديولوجيات والتيارات المتصارعة من دوافع وقلق وحصر ورضاء ، ولذا فان المنظمة بدلا من أن تجرى وراء الحل الأمثل أو القرار الأفضل فانها تكتفى بالحل الرضائى الذى يتفق مع رؤية المنظمة للواقعية أو القيم ، فصنع القرار اذن يهدف الى الحلول شبه المثالية (Sub - Optimization) التى تتوافق مع المعايير الدنيــا للمنظمة (Minimal Standards) •

٣ ـ النموذج الحدى :

وهذا النموذج أيضاً يمثل ردة فعل كبرى للنموذج الرشدى ، ولكن بينما يؤمن النموذج الرضائى بالرشد والمنطق العقلانى كمثال أعلى يمكن التقرب منه بما هو أفضل فى المواقف الواقعية ، نجد أن النموذج الحدى

يرفض الرشد والعقلانية حتى كمثال أعلى يمكن التقرب منـــه لأن ذلك يتناقض مع ما يفعله الناس فى واقع الأمر .

وهذا النموذج لا يؤمن بأن الأهداف لها واقع « أنطولوجى » كما هو الحال بالنسبة للنموذج الرشدى ، ولكنه يؤمن بأن كلا من الأهداف والوسائل لها واقع معرفى أو موقفى (Situational) . لذلك فان التعديل لا يحدث بالنسبة للوسائل فقط وانما بالنسبة للأهداف والوسائل معاً ، وذلك نسبة لتغير القيم وعدم ثباتها من موقف الى آخر . فهذا النموذج ينادى بأن الوصول الى بعض القيم يتطلب بالضرورة التضحيـــة بقيم أخرى ، ولذلك فان صانع القرار لابد أن يجرى عمليـــة تجارية (Trade - off) بحيث يتكلف الوصول الى قرار معين التضحية بقرارات أخرى ممكنة . وهذا التبادل التجارى يحدث على الهامش أو على أطراف الموقف وليس بشكل كامل شامل . وبمعنى آخر فان اختيار أحد البدائل لا يعنى تفوقه على البدائل الأخرى فى كل شىء وانما يكون هذا التفوق تفوقاً حديا أو بدرجة اختلاف بسيط عن البدائل الأخرى . ولذا فان المفاضلة تجرى على أسس ومعايير تختلف اختلافاً طفيفا عن المواقف الحالية أو الاتجاهات السابقة . وهذا يعنى أن صانع القرار لا يستطيع أن يجرى الا عدداً محدوداً من المقارنات المتتالية بالنسبة لعدد محدود من البدائل المتشابهة ليعرف مدى اختلافها عن مسارات العمل المعروفة .

اذن فان عملية صنع القرارات ـــ كما يصورها هذا النموذج ـــ ليست عملية عقلانية ، وانما هى أقرب الى الخبط العشوائى [١٤] منهـــا الى المنطق الاستنتاجى كما أنها لا تهدف الى احداث تغييرات جذرية وانمـــا تحولات حدية بسيطة نسبة لمحدودية البدائل ومحدودية النتائج المترتبة على كل بديل ، وهى لا تحدث بالنسبة للأفراد وانما بالنسبة للمجموعات أيضاً ، فالقرارات الادارية هى أشبه بالوصفات العلاجية التى تهـــدف الى تقليل أثر المرض وليس الوصول الى الصحة التامة والعافية الكاملة .

---

(١٤) David Braybrooke and Charles Lindblom, A Strategy of Decision (New York , The Free Press, 1970.

وهكذا يتضح لنا أن الاحتياجات المعرفية لراسمى السياسات هى — كما تبدو فى النموذج الحدى — احتياجات محدودة وبسيطة تمثل ما هو مرغوب فيه وسانح للعمل والتغيير وذلك بعكس الاحتياجات المعرفية التى صورها كل من النموذج الرشدى والنموذج الرضائى فى أنها احتياجات عقلية كبيرة ومعقدة ، ولذا نجد أن عملية صنع القرارات تتم بطريقتين مختلفتين : احداهما تتطلب نوعاً بسيطا من الرشد والعقلانية والثانية تتطلب نوعاً كبيراً أو متوسطا من الرشد والعقلانية • وكلاهما تعكس الاحتياجات المعرفية لراسمى السياسات من حيث البساطة والتعقيد ومن حيث درجة الرشد والعقلانية المطلوبة فى تصوير هذه الاحتياجات •

* * *

● **المتغير المستقل والمتغير التابع — الحلقة المفقودة أو متضمنات على صعيد المعرفة والاستخدام :**

(الحلقة المفقودة أو متضمنات على صعيد المعرفة والاستخدام •

نود فى هذا الجزء من البحث أن نجيب عن ثلاثة أسئلة محددة هى :

١ — ما هى معارف البحوث التى تجد استخداماً فعليا من قبل صانعى القرارات وراسمى السياسات ؟

٢ — ما هى العوامل التى تمنع معارف البحث من الاستخدام من قبل صانعى القرارات وراسمى السياسات ؟

٣ — ما هى الشروط اللازمة لاستخدام معارف البحث من قبل صانعى القرارات وراسمى السياسات ؟

* * *

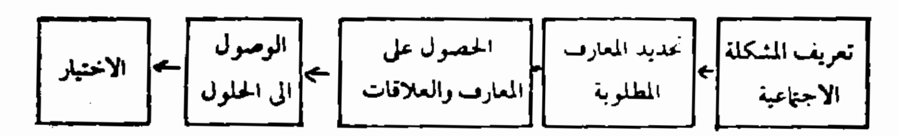
● **نماذج الاستخدام المعرفى :**

لقد تطرق بعض الباحثين الى نماذج محددة فى استخدام المعرفة من بينها نموذج حل المشكلات (Probelm Solving Model) ونموذج

البحث والتطوير (Research and Development) ونموذج التفاعل الاجتماعى (Social Interaction Model) •

● **نموذج حل المشكلات :**

وهذا النموذج يعتبر من أكثر النماذج استعمالا فى الاستخدام المعرفى فهو يبدأ من تعريف المشكلة القائمة الى البحث عن المعلومات التى تساعد فى فهم المشكلة ثم الوصول الى البدائل التى تساهم فى حل المشكلة ثم اختيار البديل الأحسن ثم تطبيقه أو اختباره كما هو موضح أدناه :



والافتراض الأساسى فى هذا النموذج هو وجود اجماع على الأهداف من قبل الباحثين وراسمى السياسات وأن مهمة البحث هى فقط تحديد واختيار الوسائل المناسبة التى توصل الى الأهداف •

● **نموذج البحث والتطوير :**

وهذا النموذج يشتق من النموذج الأساسى لبحوث العلوم الطبيعية ، وقد كثر استعماله كاستراتيجية عظمى لتخطيط المستحدثات فى العلوم الاجتماعية وممكن اعتبار النموذج السابق (حل المشكلات) فرعاً أو جزءاً من هذا النموذج ، وأن الفرق بينهما يتمثل أساسا فى أن نموذج حل المشكلات لا يتحدث عن ضرورة الانتقال من الاختيار الى التطبيق فى حين أن نموذج البحث والتطوير يفترض تلقائية هذا الانتقال وبشكل كلى وآلى كما هو مبين أدناه :

البحث الأساسي ← البحث التطبيقي ← تطوير واختبار نتاج البحث ← توسيع نطاق الاختبار ← تخطيط نشر النتاج ← استعمال النتاج

● **نموذج التفاعل الاجتماعى :**

وهذا النموذج يختلف عن النموذجين السابقين فى أنه لا يتجـه اتجاهاً خطيا فى موضوع الاستخدام لأن نتاج البحوث بالنسبة له هو جزء يسير من عملية كبيرة معقدة بضم الخبرات والتقنيات والضغوط الاجتماعية والأحكام الشخصية (١٥) فالمدرسون والاداريون والمخططون والآباء والساسة ورجال الأعمال وكل الفئات ذات المصلحة فى مجـال التربية والتعليم تشارك بقدراتها ومعتقداتها ومفاهيمها من أجل ادراك المشكلة الاجتماعية وتفهم أبعادها • ولذا فان الاستخدام قد يتخذ شكلا دائرياً أو متعرجا وليس شكلا خطيا عقليا كما هو الحال بالنسبة لنموذج حل المشكلات ونموذج البحث والتطـوير • ويمكن القـول بـأن نموذج التفاعل الاجتماعى أقرب الى النموذج المعدى فى رسم السياسات وصنع القرارات فى حين يقرب نموذج حل المشكلات ونموذج البحث والتطوير من كل من النموذجين الرضائى والرشدى فى رسم السياسات وصنع القرارات •

* * *

● **نماذج ضعف الاستخدام :**

وهذه النماذج هى عبارة عن تحديد للأسباب التى تجعل استخدام نتاج البحوث ضعيفاً من قبل راسمى السياسات وصانعى القرارات • وهنـاك نموذجان أساسيان هما نموذج الذخيرة السياسية (Political Amunition Model) ونموذج المنظورات المتباعدة •

(أ) نموذج الذخيرة السياسية :

وهذا النموذج يوضح الاستخدامات التى يمكن لراسم السياسة أن يضع فيها نتاج البحوث ، فهو قد يستعمل البحوث التى يوجه القيام

(١٥) Carol Weiss Using Social Research in Public Policy making (Lexington D. C. Heath and Company, 1977, p. 13.

بها ، لخدمة أغراض شخصية أو سياسية ، فمن الأسباب التى يمكن أن يلجأ اليها راسم السياسة فى طلب القيام بالبحوث ما يلى :

١ — اضفاء الشرعية على قرار أو سياسة اتخذت سابقا •

٢ — ايهام الناس بأن عملا ما يجرى فى الموضوع أو المشكلة محل القرار وذلك اكتساباً للوقت والتأخير فى البت فى الموضوع محل القـــرار •

٣ — تفادى المسئولية فى اتخاذ القرار •

٤ — اضعاف موقف خصم معين أو قرار ، أو سياسة سابقة •

٥ — اكتساب الاعتراف أو الفخر أو الزهو بالظهور أو الموالاة للاتجاه العلمى •

وهذه الاستعمالات تثير بالطبع الكثير من الأسئلة حول الموقف القيمى والأخلاقى لراسمى السياسات وصانعى القرارات اذ أن الغرض من مثل هذه الاستعمالات هو مرام شخصية فى المقام الأول ولا يتصل بالمصلحة العامة الا بطريقة غير مباشرة •

(ب) نموذج المنظورات المتباعدة :

وهذا النموذج يفترض وجود فجوة كبيرة بين الباحثين من ناحيـــة وراسمى السياسات وصانعى القرارات من ناحية أخرى • وقد أوضحت بعض الدراسات الميدانية أن المديرين وراسمى السياسات يستخدمون بعض نتاج البحوث الاجتماعية ، وهم فى معظم الأحيان يســـتخدمون النتائج التى تتفق مع المواقف السياسية التى ينتمون اليها ، كمـــا أن استخدامهم للمعلومات ذات الطابع النوعى البسيط يفوق استخدامهم للمعلومات ذات الطابع الكمى المعقد (١٦) •

---

(١٦) I. N Bernslein and Howard Freeman, **Academic and Entrepreneural Research** (Now York, Russell Sage Foundation, 1975)

وقد أوضحت هذه الدراسات أن الباحثين كثيراً ما يتجاهلون الحقائق السياسية ، ولذا فهم بحاجة الى الالمـام بالعمليات السياسية واعطاء أهمية وأوزان لها فى تصميم بحوثهم وتنفيذها • وقد ميزت هذه البحوث أيضاً بين ثلاثة أنواع من الاتجاهات عند راسمى السياسات وهى الاتجاه المعملى (Clinical Orientation) والاتجاه الأكاديمى (Academic Orientation) والاتجاه الخطابى (Advocacy Orientation)

وهذه الاتجاهات هى التى تحدد الى مدى بعيد نوعية نتاج البحوث الاجتماعية التى يستخدمها راسمو السياسات وصـانعو القرارات • فالاتجاه المعملى هو الاتجاه الذى يتخـذه الأطباء والأطبـاء النفسيون ويتمثل فى فحص المشاكل من أبعادها الموضوعية الداخلية والسياسية الخارجية ، أما الاتجاه الأكاديمى فهو الاتجاه الذى يغلب على أساتذة الجامعات ويتمثل فى فحص المشاكل من أبعادها الموضوعية الداخلية • أما الاتجاه الخطابى فهو الاتجاه الذى يسود عند المحامين • ومرافعاتهم فى المحاكم ويتمثل فى التركيز على الأبعاد السياسية الخارجية للمشاكل •

* * *

● **خاتمـــة :**

كيف نضع المشكلة اذن فى اطارها الصحيح ؟ لابد أن نتساءل أولا عن ماذا يقصد القائلون بأن البحوث لم تترك أثراً على راسمى السياسات وصانعى القرارات • وبمعنى آخر ما هو نموذج الاستخدام المعرفى الذى يبنون عليه قولهم هذا ؟ الواضح أن راسمى السياسات وصانعى القرارات يستعملون نتاج بعض البحوث وخاصة البحوث التى يوجهون للقيام بها ، وكما أوضحت بعض الدراسات فانهم يستعملون نتائج البحوث التى تتفق ومواقفهم السياسية أو اتجاهاتهم العامة سواء أكانت معمليـة أو أكاديمية أو خطابية • فالذين ينادون بانتفاء أثر البحوث على راسمى السياسات يسـتندون فى الواقع على النموذج الرشـدى فى تحديد الاحتياجات المعرفية لراسمى السياسة كما أنهم يفترضون حتمية نموذج البحث والتطوير فى الاستخدام المعرفى ولذلك فهم يتوصلون اما لوجود

مستوى متدن من الاستخدام المعرفى لنتـــاج البحوث أو الى وجود انسياب بطىء من المعلومات الصحيحة من قبل الباحثين • ولكن المشكلة لا تتركز فى أحد الطرفين — الانتاج والاستخدام — وانما فى العلاقات الموجودة بينهما ، وهى على الأخص تتعلق فى وجود قيم وأيديولوجيات وأساليب مختلفة ، فوجود منظورات مختلفة بين الباحثين من جهة وراسمى السياسات من جهة هى المسألة الجديرة بالاهتمام • فالكثير من صـــانعى القرارات يشعرون بالفخر والاعتزاز عندما يتخذون قراراتهم وكأنهم هدافو كرة القدم يصيبون المرمى من خط الوسط ولا يرضـــون لذلك بديلا • وليست القرارات والسياسات العامة هى التى تأتى وحدها مناقضة لنتاج البحوث ولكن بعض البحوث أيضاً تأتى نتائجها مناقضة للحكمـــة المتداولة والحدس العام لراسمى السياسات وصانعى القرارات ، هذا بالاضافة الى أن كثيراً من الباحثين يتخذون لغة مغايرة للغة التى يتكلمها راسمو السياسات وصانعو القرارات •

لذا نجد بعض الباحثين اليوم يدعون الى تضييق الفجوة الموجودة فى منظور كل من الباحث وراسم السياسة وذلك عن طريق استخدام وسيط يشبه الى حد كبير الوسيط الاقتصادى فى مجالات التجارة وادارة الأعمال • وحبذاً لو كان هذا الوسيط من أهل الصيت والشهرة لأن الاتجاهات النفسية الحديثة تنادى بأن عملية التغيير تزداد سرعة اذا كان الرواد الأوائل الذين يتقبلون التغيير من أصـــحاب الشهرة والمكـــانة الاجتماعية ويرى باحثون آخرون أن هذه الفجوة يمكن أن تضيق عن طريق الاحتكاك المباشر بين الباحثين وراسمى السياسات وذلك عن طريق انضمام الباحثين الى صفوف السياسيين ليتشربوا بروحهم ومشاكلهم وضغوطهم مثلما يفعل الأكاديميون عندما يأخذون اجازات دراسيـــة (Sabbatical Leave) من الجامعات لينغمسوا فى ميدان الواقع الاجتماعى ويتشربوا بروحه ومشـــاكله ومن ثم يعودون الى الحيـــاة الأكاديمية وهم أكثر واقعية فى نظراتهم واتجاهاتهم وأكثر حساسية وشعوراً بالمشاكل الاجتماعية •

* * *

مراجـع الفصـل الثالث

(١) المراجع العربية :

١ — محمد حسن يس وابراهيم درويش ، **المشكلة الادارية وصناعة القرار** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ .

(٢) المراجع الانجليزية :

1 — Carol Weiss **Using Social Research in Public Policy making** (Lexington D. C. Heath and Company 1977.

2 — David Braybrooke and Charles Lindblom, **A Strategy of Decision** (New York, The Free Press, 1970.

3 — Edward Mc Dill, et al **Strategies for Success in Compensatory Education** (Baltimore : The John Hopbine Press), 1969.

4 — Herbert A. Simon, **Adminstrative Behavior** New York, Mac Millan Company (2nd ED.) 1965.

5 — I. N Bernslein and Howard Freeman, **Academic and Entrepreneural Research** (New York, Russell Sage Foundation, 1975 .

6 — James Coleman, « Prob'ems of Conceptalization and Measurement in Studying Policy Impacts in Kenneth Dolbeare (ed) **Public Policy Evaluation,** Beverly , Hills : Sage Publications, 1975.

7 — John Rehfas, **Public Adminstration as Political Process,** New York : Charles Seriboner's Sons, 1973.

8 — Joseph Wholey, et al **Federal Evaluation Policy** (Washington, D.C., The Urban Institute) , 1976 .

9 — Marcus Alexis and Charles Wilson, Organizational **Decision - Making,** Englewood Cliffs - Bentic - Hall, Inc., 1967

10 — Robert Bish , « The Assumption of Knowiedge in Policy Analysis » in Philip M. Gregg (ed.) **Problems of Theory in Policy Analysis** (Lexington. Mass : D. C. Heath and Company, 1976) .

11 — Toni Tripodi et — al **Differential Program Evaluation,** TASCA, IIIinios, F. E. Peacock, Publishers, Inc. 1978.

* * *

الفصل الرابع

دور التعليم المستمر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية

● مدخل

● التعليم المستمر : معناه

● التعليم المستمر : دواعيه

– الفجوة بين التوقعات والفرص

– التغيير وساطة المعرفة

● التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية

● التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية

● التعليم المستمر والقوى العاملة

● خلاصة

دور التعليم المستمر
فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية (*)

● **مدخل :**

لقد كرم الله العلم والعلماء وفرض النبى ﷺ العلم على كل مسلم وحث على طلبه من المهد الى اللحد ، وفى دانى الأرض وأقاصى البلاد ، حتى ولو فى الصين • تلك هى دعوة طيبة لما نسميه اليوم بالتعليم المستمر • والحق يقال ان المجتمع الاسلامى الأول قد وضع اللبنة الأولى لهذا الاتجاه [1] حتى اذا جاء العصر العباسى ــ عصر الحضارة الاسلامية المنفتحة على العالم الخارجى فى ذلك الوقت ــ كانت الدعوة قد وجدت طريقها للتنفيذ على نطاق كبير ، فالمجالس الأدبية ودور العلم والحكمة وحوانيت الوراقين بالاضافة الى المساجد ودور القضاء ومجالس الحكام ، كانت تمارس بالفعل مفهوم التعليم المستمر دون تخطيط علمى دقيق ، وانما بموجب عضد سياسى حكيم ووازع دينى متمثل فى آيات القرآن الكريم وأحاديث النبى الشريفة •

ولقد كان للعالم الاسلامى أيضا قصب السبق فى ظهور المدارس النظامية أو التعليم النظامى المدعوم من قبل الدولة والحكام ، الا أن هذا النوع من التعليم لم يتأصل فى المجتمع أو يستمر كثيرا نسبة لدخول العالم الاسلامى فى فترة طويلة من الضمور والاضمحلال بدءاً بنشوء الدويلات ثم سيطرة الأتراك العثمانية ثم دخول الاستعمار الغربى وفرضه للتجزئة والتبعية والتخلف • ومع الاستعمار عاد التعليم النظامى لهذا العالم ولكن فى وشاح جديد ونمذجة غربية ، وفى أعقاب

(*) بحث قدم الى الندوة العلمية العربية حول التعليم المستمر والتنمية المنعقدة بجامعة الكويت فى الفترة ما بين ٧ ــ ١٢ أبريل ١٩٨١ .

(١) انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، منشورات منظمة الدول العربية ، نوفمبر ١٩٧٦ . ص ٣٩١ •

حالة من التخلف والوهم والضياع بعد أن كان ثمرة نمو طبيعى لقوة الايمان بالعلم والعلماء وفضلهما فى تكوين المجتمع المسلم المتعلم .

وقد أخذ التعليم النظامى فى النمو والازدهار فى العالم الغربى ، فانتشرت المدارس والكليات والجامعات ، وتطورت المناهج والوسائل والطرق ، وتعددت النظريات والفلسفات والسياسات والاستراتيجيات التربوية ، وتقدم التخطيط ليدخل فى خدمة العمليات التربوية وعلاقتهما بالاقتصاد والمجتمع والتنمية الشاملة .

أما فى الدول النامية فان التعليم النظامى لا يزال فى أطواره الأولى التى كان عليها فى دول المنشأ الغربية ، فهو لا يزال يتحسس الخطى فى كل أو معظم الاتجاهات الحديثة .

وبالرغم من كل الجهود المبذلة فى ترشيد التعليم النظامى فى دول الغرب والدول النامية على السواء الا أن بعض الأصوات قد ارتفعت مؤخرا تجأر بالاستغاثة من ويلات هذا النظام التعليمى العتيق وأجهزته التقليدية والنمطية المتمثلة فى المدارس والمعاهد والكليات والجامعات وما تتضمنه من ثالوث قديم — المعلم ، التلميذ ، حجرة الدراسة — يحبس التعليم فى حذاء صينى ضيق يمنعه من الانطلاق والانتشار والشمول [٢] .

وقد ظهرت اتجاهات تنادى بالابعاد التام لمثل هذا النظام وابداله بنظام آخر يقوم على الحرية والمساواة وعدم التحيز أو الفرقة المبنية على الحصيلة العلمية السابقة للأفراد ، أو بسبب المنشأ الاجتماعى والاقتصادى . فقد نادى « رايمر » بموت المؤسسة المدرسية [٣] وطالب

---

(٢) عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٤ ص ١٣٣ .

(٣) انظر : Everett Reimer, **School is Dead : Alternatives to Education,** New York, Doubleday, Anch or Books Edition, **1972.**

« ايليش » بذوبانها فى المجتمع الكبير[٤] لأنها أصبحت حجرا على المبادرة والابداع ، ولأنها خلطت بين التعليم والتعلم وبين المهارات من جهة والشهادات والعلامات المدرسية من جهة أخرى وقد أكد ذلك « دور » فى دراسته « مرض الشهادات » [٥] حيث أوضح أن التعليم النظامى يركز على عملية منح الاجازات الورقية أكثر من تركيزه على اكتساب المهارات وتحقيق الذات .

فالتعليم المدرسى بالنسبة لـ « ايليش » أصبح سلعة فاسدة رائجة (Commodity Fetishism) فى مجتمع استهلاكى كبير ، وان المخرج الوحيد من هذه الميتولوجيا المدرسية السائدة هو عن طريق ايجاد ترتيبات ديمقراطية جديدة تسمح للفرد أن يتحكم فى مصادر التعليم فيختار النوع والمصدر الذى يريده سواء أكان ذلك المصدر مجموعة الرفاق[٦] أو العمال المهرة أو غيرهم من الأفراد والمجموعات ، وبحيث لا تمارس على الفرد أى تحيزات فى محيط العمل على أساس المعرفة المدرسية السابقة .

أما « فريرى » فقد نظر الى المؤسسة المدرسية على أنها بنك ودائعى فى طرقها ومناهجها ووسيلة للسيطرة والاضطهاد[٧] فى مضمونها

---

(٤) انظر : Ivan Illich, **Deschooling Society,** New York : Harper and Row, 1970.

(٥) انظر : Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education Qualification and Development,** Los Angeles : George Allen & Unwin, 1975.

(٦) لقد لاحظ « بولز » و « جنتر » أن المعارف غير العقلية التى تكتسب فى محيط المدرسة عن طريق مجموعة الرفاق قد تكون أكثر أهمية من المعارف العقلية التى تكتسب داخل حجرات الدراسة وذلك فى تحديد السلوك الاقتصادى للفرد فى المستقبل .

Samuel Bowles & Herbert' Grintis « IQ in the U. S. Class Sturture » **Social Policy Jan/Feb.** 1973 pp 11-27.

(٧) انظر : Paulo Freire, **Pedagogy of the Oppressed,** New York The Seabury Press, 1970.

وفلسفتها ، فالجماهير لابد أن تتحرر من اضطهاد واستبداد هـذا التعـليم المـدرسى وذلك عن طـريق تفتـق الوعى السـياسى (Political Consciousness) والوعى الناقد (Critical Awareness) لدى الأفراد حتى يصبحوا مدركين لواقعهم وبالتالى تتولد لديهم الرغبة والعزم على تغيير هـذا الواقع المرير • هـذا الواقع الذى نادى « كارنوى »[٨] بأن التعليم النظـامى يميل الى اظهاره وتدعيمـه بتصوراته وتحيزاته الموجودة خارج المحيط المدرسى بدلا من أن يحاربه أو يقلل من أثره • ولكنه على العكس يحاول أن يحافظ على اسـتمرار اللامساواة الموجودة فى النظام الاجتماعى العام •

وجملة القول فى هـذا الاتجاه انه ينظر الى النظام المدرسى كجهاز اصطفائى تصفوى (Screening Device) يهدف الى عكس البنى الاجتماعية والاقتصادية وتعميقها والمحافظة عليها داخل المؤسسة المدرسية نفسها • فالنظام المدرسى ما هو الا لعبة كسـائر اللعب الأخرى ، لها شروطها وخفاياها فهو نظام له منهاجه الظاهر والمستتر ، وهـذا الأخير هو الذى يجعل معظم التلاميذ يتركون المدارس فى السنوات الأولى ويتساقط البعض الآخر تدريجيا كلما ارتقوا فى سلم التعليم بحيث لا يبقى فى نهاية هـذا السلم التعليمى الا أبناء الميسورين ومتوسطى الحال والذين أنشئت المدارس فى الأساس لخدمتهم لأنها تستعمل لغتهم وتعكس تصوراتهم وقيمهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية •

لذا فقد حكم هذا الاتجاه ـــ فى صورته المتطرفة ـــ بالموت على هذه المؤسسة المدرسية لتكريسها لواقع اقتصادى اجتماعى بغيض • فهى لم تخدم الا فئات اجتماعية معينة ولكنها تركت الغالبية العظمى من أبناء الشعب فى حلقة مفرغة من التعليم البسيط الى الأعمال المنبوذة القليلة الأجر ، الى الفقر المدقع الأليم ، فالمرض المحير المشـل فالجهل

---

(٨) انظر : Martin Carnoy & Henry Levin (edss.) **The Limits of Educational Reform,** New York : David Mckay Company, Inc., 1976.

الفاضح المقيت ، ثم التركيب النفسى الاغترابى الذى يحكم العزلة بين هذه الفئة والفئات الأخرى ويجعلها تدور فى دوامة من الجهل والفقر والمرض[٩] .

وهناك اتجاهات أخرى حفظت للمؤسسة المدرسية أهميتها ودورها فى بناء المجتمع ولكنها ارتأت فى نفس الوقت ضرورة تكملة هذا الدور ببنيات هيكلية أخرى اتخذت أسماء مختلفة من تعليم لا نظامى (Non-Formal) وتعليم غير نظامى (In-Formal) وتعليم مستديم (Permanent) وتعليم على مدى الحياة (Long-Life) وقد حاولت هذه الاتجاهات تبيان الممارسات الموجودة لهذه الأنواع وهياكلها التعليمية وبذلت الجهود لنمذجة وتخطيط البعض منها منطلقة فى معظمها من التعليم الأساسى ومحو الأمية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع . ونحن نرى أن جميع هذه الأنواع اما متطابقة مع التعليم المستمر أو متكاملة معه فى بعض وجوهه كما سنرى فيما بعد .

* * *

● **التعليم المستمر — معناه :**

لقد نادى « هوايتهد » بأن التربية هى عملية الحصول على فن استخدام المعرفة[١٠] وأن لها مادة واحدة هى الحياة فى كل أوجهها ومظاهرها[١١] فهو بذلك يضع اطارا عاما للتعليم المستمر خصوصا فى دعوته لازالة الحواجز بين المواد التعليمية ومناداته بوحدة المنهج والحياة ولكن هذا التكامل الأفقى — الوحدة — لابد أن يكون ميسورا على مدى الحياة . وكما قال « توفلر » فان التعليم فى مجتمع « ما بعد

---

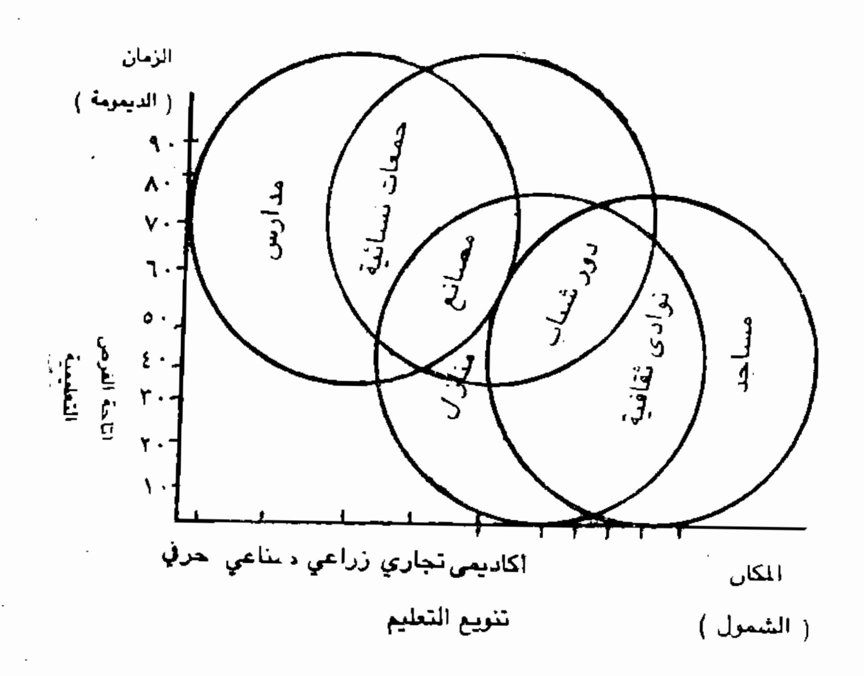
(٩) انظر : William Rayan, **Blaming the Victim**, New York : Vintage Books, 1976 pp. 163 - 164.

(١٠) انظر :

Alfred North Whilehead, **The Aims of Education**, New York : The New American Library, 9 th Printing 1958 p. 16.

(١١) نفس المرجع ص ١٨ .

الصناعى » لابد أن يكون منظماً بطريقة تسمح للفرد أن ينتمى اليــه أو يخرج منه أو يعود اليه مرة ثانية فى أى وقت شاء basis' Plyg-in) plug-out) فالتعليم المستمر ما هو فى الواقع الا تمديد للنظام التربوى فى الزمان والمكان وتنظيم للخبرات والنشاطات التربوية وجعلها متاحة لكل من يرغب فيها على مدى الحياة فهو له بعدان : أفقى ورأسى ، ففى بعده الأفقى يعنى بتنوع التعليم فى الأماكن المختلفة ، وفى بعده الرأسى يعنى باتاحة الفرص للدخول فى أى نوع من أنواع التعليم فى الأزمنة المختلفة . (انظر الرسم أدناه)



والتعليم المستمر ينادى فى جوهره بالتحول والتغيير الكيفى والنوعى للنظام التعليمى الحالى ، فهو ليس مجرد زيادات كمية طفيفة ولا سلسلة من الاصلاحات الجزئية فى هذا النظام وانما هو نظرة فلسفية شاملة لمعنى التغيير ومتضمناته على صعيد التربية والتعليم والسياسة والمجتمع والاقتصاد . فهو بالتالى يهدف أساسا الى تحقيق الذات بالنسبة للفرد وعن طريق اختيار حر من بين كل متكامل مرن من المعارف والخبرات

التنظيمية وهذا التنوع ضمن الوحدة للمعارف والخبرات هو الذى يزود ليس الأفراد أو نخبة معينة فحسب ، بل المجتمع ككل باحتياجاته المعرفية فى كل مجالات الحياة ويخلق بذلك المجتمع المعلم والمتعلم[١٢] .

* * *

● **التعليم المستمر — دواعيه :**

١ — الفجوة بين التوقعات والفرص :

لقد وصف « جيمس » البرجماسية بأنها خمر عتيق فى مواعين جديدة (Old Wine in new bottles) وكذلك هو الحال بالنسبة للتعليم المستمر ، فهو مفهوم قديم فى ثوب عصرى جديد ، ورد فى تراثنا الاسلامى كما ذكرنا من قبل ، وركز عليه الفلاسفة والمربون وخاصة فى أفكارهم ونظرياتهم عن الأهداف التربوية فالمناداة بأن التربية مرادفة لعملية النمو وأن التربية عملية حياتية متكاملة تمثل الاطار الفكـرى والنظرى للتعليم المستمر اليوم ، ولكن بروز هذا المفهوم فى النصف الثانى من هذا القرن لم يكن نتيجة لتطور ذلك المفهوم بقدر ما كان نتيجة للثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة والشعور بالاحباط من جراء الفجوة الكبيرة بين التوقعات من ناحية والفرص المتاحة على صعيد التعليم من ناحية أخرى[١٣] فقد رأينا كيف ثارت بعض التيارات الحديثة على التعليم المدرسى متمثلة فى آراء بعض المفكرين أمثال « رايمر » « وايليش » « والاخريرى » « وكارنوى » .

---

(١٢) انظر : Alvin Toffler, **Future Shock,** New York Bantam Books, Inc., 24th Printing, 1974 p. 407.

(١٣) يمكن اعتبار دراسة كوميز « أزمة التعليم فى العالم » وتقرير لجنة اجار فور « تعلم لتكون » بعض صور الاحباط والثورة على النظـام التعليمى على المستوى العالمى .. انظر :

(a) Philip Coombs, **The World Educational Crisis : Asystems Analysis,** New York : Oxford University Press, 1968.

(b) Edgar Faure, et... al **Learning to BE,** Unesco, 1972.

فمنذ بداية الستينات فى هذا القرن بدأت الأوساط القومية والعالمية فى شن هجمات كبيرة على المؤسسة المدرسـية الصفية وخاصة فى نموذجها الأكاديمى المحض ، بل وفى بعض نماذجها العملية المنتجـة كالتعليم اللانظامى مثلا[١٤] • وقد أوضحت تلك الانتقادات أنه بالرغم من الأموال الكثيرة والجهـود الكبيرة التى بذلت فى اصـلاح النظم التعليمية وخاصة فى الدول النامية الا أن هذه الجهـود لم تصل الى الغالبية العظمى من المواطنين وخاصة فى الأرياف كما أن أثرها لم يكن كبيرا بالنسبة للفئات التى استطاعت الوصول اليها •

وقد أتت معظم هـذه الانتقادات من العاملين والمختصين بأوضاع التعليم لدى الأقليات فى الدول النامية ، وخاصـة أمريكا اللاتينية ، وكان منطلق هـذا النقد هو موضوع توظيف التربية فى عملية التنميـة الشاملة والتى كانت تتبع نماذج غربية معينة استمدت أساسا من المجتمع الصناعى الغربى المسـتند الى الرأسمالية فى نظريتها السـياسية • وهـذا بدوره فتح البـاب على مصراعيه أمام النظريات المـاركسية والاشـتراكية المعاكسة والتى تناولت الاصـلاح والتغيير من مفهوم السيطرة على وسائل الانتاج وعلاقة التعليم بالعمل فقد سادت هـذه الأفكار الأخيرة فى ميدان التربية والتعليم وخاصـة فى دول أمريكا اللاتينيـة والتى اشـتهرت بـرواج نظـرية التحـرر من التبعيـة (Dependency-Liberation Theory) ..

* * *

---

(١٤) يعتقد « بولستن » ان بعض انواع التعليم اللانظامى لا تساعد على الحراك الاجتماعى والاقتصادى بل تحاول ان تترك الفئات الاجتماعية كما كانت عليها .

Rolland Paulston & Gregory Le Roy, **New Strategies in Non-Formal** Education, Pittslovrgh : IDEP, 1974.

٢ ــ التغير وسلطة المعرفة :

وهــذه الثورة العارمة على الأوضاع التعليمية الراهنة تستند فى الواقع الى مقولة التغيير التى أصبحت سنة الحياة فى هــذا العصر المتفجر بالمعارف والعلوم • وهــذا التغير السريع المستمر والمتمثل فى جميع مظاهر الحياة وخاصــة فى ميادين العلم والتكنولوجيا يمثل فى الواقع تهديدات مســتمرة لحيــاة الانســان من النواحى النفســية والاجتماعية ، فهو يهدد الأبنية الاجتماعية التى يتفاعل ضمنها الأفراد بالتفكك والزوال ، وبالتالى تفقد هــذه الأبنية والعلاقات الاجتماعية التى تنضوى تحتها كثيرا من معانيها ، فينعكس ذلك على نفوس الأفراد ويفقدهم الثقة بالنفس والقدرة على فهم تلك العلاقات الاجتماعية •

لقد صارت المعلومات اليوم تتصف بصفات الانســان وتمر بأطوار مشابهة لأطوار حياته من ولادة وطفولة وشباب وشيخوخة • فهى قد تولد بطريقة طبيعية أو بعملية قيصرية وتأخــذ دورتها قبل تجهيزها للاستخدام ، وقد تخزن لاسترجاعها وقت الحاجة وقد تهمل أو يساء استخدامها فتصاب بالتآكل والصدأ والتقادم المعرفى • والمعلومات فى هذا العصر أصبحت مصدرا للقوة والسلطة ، وبالتالى نشأت مؤسسات جديدة تتعامل فى هذه الصناعة من حيث التطوير والانتاج والحفظ والاستخدام والنشر ، فتضاءلت بذلك أهمية المؤسسة المدرسية التى كانت فى الماضى أكبر مؤسسة تتعامل مع هذه الصناعة ، فلم تعد قــادرة حتى على انتقاء وتنظيم بعض هذه المعلومات ناهيك من تدويرها وانتاجها وحفظها أو استخدامها •

وازاء هذا الموقف الجديد بدأ الكثير من الأفراد والمؤسسات فى المطالبة بحقهم فى التعامل مباشرة مع هذه الصناعة وفى أى جانب من جوانبها المتعددة ، خصوصا وأنها تمثل القوة والسلطة فى هذا العصر ، كما أن الديمقراطية ــ وهى سمة أخرى من سمات هذا العصر ــ تنــادى بالمشاركة فى السلطة لأن السلطة الحقيقية هى للشعب ممثلا فى أفراده

ومؤسساته الاجتماعية ، كما ان الضبط الاجتماعى (lortno Claicos) يقضى بوجوب امتلاك المؤسسات والمجموعات لجزء من أجزاء هـذه الصناعة على الأقل ، وفى الحقيقة هناك مئات الألوف من الأفراد الذين يتعاملون مع هـذه الصناعة كمعلمين ليس فى المؤسسة المدرسية الصفية فحسب وانما فى عالم الصناعة والتجارة والأعمال والنقابات والمساجد والمؤسسات الاجتماعية والأحزاب السياسية ووسائل الاتصال(١٥) وكل هؤلاء لهم الحق فى وضع السياسات التربوية المتعلقة بهذه الصناعة لأن وضع هـذه السياسات وصياغتها لم يعد مقصورا على وزارات التربية والتعليم أو الوزارات الحكومية الأخرى(١٦) بل لابد من مشاركة الأسرة والأندية الاجتماعية ومؤسسات العمل ووسائل الاعلام الجماهيرية وغيرها سواء أكان فى أوجه تخطيطها أو تمويلها أو تنفيذها ومتابعتها وتقويمها .

* * *

● **التعليم المستمر والتنمية الاجتماعية :**

لقد أجمع الكثير من النقاد ليس على عجز المؤسسة المدرسية فى تلبية حاجات التعلم المتزايدة فحسب ، وانما أيضا على عجز هـذا النظام وافلاسه فى الشكل والمحتوى والمضمون . فالتفجر السكانى وازدياد الأفراد ممن هم فى سن التعليم وبالتالى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم وتدافع أعداد هائلة من التلاميذ نحو المدارس ، جعل هـذه المدارس تزدحم بأكثر من طاقتها من التلاميذ مما أثر على نوعية التعليم

---

(١٥) محيى الدين توق « دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية فى التربية المستمرة » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى السنة الأولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ٢٠ .

(١٦) عبد الله هنداوى « التربية المستمرة مفهومها ، اهدافهـا ، مجالاتها » مجلة التربية المستمرة العدد الثانى ، السنة الأولى ، يوليو ١٩٨٠ ص ١٢ .

وطرق التدريس ، فجعله تعليما أكاديميا نظريا تلقينيا متمثلا فى ثالوث قديم يشمل المعلم والفصل والتلميذ .

وازاء هــذه البنية الهيكلية للتعليم تعددت الدراسات التربوية النفسية والاجتماعية الاقتصادية ، مركزة على جزئيات هــذا النظام بغرض تغييره واصلاحه وزيادة فعاليته الداخلية ، ولكن مؤخرا اتجهت الأنظار الى علاقة هــذا النظام بالنظم الاجتماعية الأخرى ومدى أثره وفعاليته الخارجية على تلك النظم . وقد جاءت نتائج الدراسات فى هذا الاتجاه الأخير فى مقولتين اثنتين هما : ان التربيــة تخلق عــلاقات اجتماعية جــديدة وان التربيــة تعيد أو تعكس العلاقات الاجتماعية القائمة[١٧] ، وبمعنى آخر فان نتائج الدراسات انقسمت بين التركيز على الوظائف الحفاظية والتركيز على الوظائف التجديدية للتربية . ومما لا شك فيه أن التربية وســيلة من وسائل تشكيل الوعى الفردى والجماعى فى الثقافة ، ولكن الخلاف يدور حول كيفية تشكيل هــذا الوعى : هل بطريقة جديدة ؟ أم فقط اعادة للتشكيل السابق ؟ ومما لا شك فيه أيضا أن النظام المدرسى قد ركز كثيرا على الوظائف الحفاظية أو اعادة التشكيل السابق للعلاقات الاجتماعية وخاصــة العلاقات السائدة فى أوساط الفئات المتيسرة والمتوسطة الحال[١٨] .

من بين هذه العلاقات السائدة — مثلا — أن الأبنــاء يبعدون عن مزاولة النشاط الاقتصادى لفترة طويلة من الزمن فى بداية العمر كيما يتفرغوا تفرغا تاما للتعليم ، فى حين أن العلاقات الاجتماعية السائدة فى معظم الأوساط الأخرى وخاصة فى مجتمعات البدو والريف تجعل من الأبناء مشاركين فى عملية الانتاج فى وقت مبكر من بداية العمر ، وتبع ذلك الدخول فى علاقات زوجية مبكرة وبناء أسر تعتبر امتدادا طبيعيا للأسر أو العائلات الكبيرة فبينما يتم الترشيد لدور الرجولة أو

---

(١٧) احمد صيداوى وآخرون : الانماء التربوى ، بيروت ، معهد الانماء العربى ١٩٧٨ ، ص ٦٤ .

(١٨) نفس المرجع ص ٨٨ — ٩٦ .

الأمومة فى المجتمع الريفى فى وقت قصير من مقتبل العمر وبطريقة عملية موقفية ، تجد أن الترشيد لنفس الدور فى المجتمع الحضرى يتـــم فى وقت طويل من بداية العمر وبطريقة نظرية وفى مواقف مدرسية مجـــردة •

فالمؤسسة المدرسية حسب هيكلها وبنائها لا تشجع أبناء الريف للانضمام اليها أو الاستمرار فيها لأن ظروف المجتمع وعاداته وتقاليده هناك لا تسمح بالاستغناء عن الأبناء لمدة طويلة من الزمان لمتابعة العلم والتحصيل ، كما ان الأبناء لا يجـــدون تشـــجيعا من الأسر والأفراد لأن هؤلاء لا يستطيعون أو لا يرغبون فى توفير مطالب التعليم العارضة (Incidental) من كتب وقرطاسية وخلافه ناهيك عن مساعدتهم لأبنائهم فى متابعة دروســـهم بالبيت أو حتى توفـــير الجو الملائم للمذاكرة والاطلاع • ويأتى كل ذلك نتيجة للحلقة المفرغة التى تحكمها الاتجاهات النفسية الاغترابية عند أهل الريف ، والتى تؤثر بدورها فى نفس الوقت على الاتجاهات السائدة فى توزيع الموارد التعليمية من قبل الساسة والحكام والمسئولين عن التعليم بحيث يكون نصيب الريف من هـــذه الموارد دائما ضئيلا ولا تتوفر لديه الموارد المالية والتكنولوجية والكوادر البشرية المدربة الا بقدر ما تمثل بعض الأجزاء الريفية قوة اجتماعية أو سياسية ضاغطة •

لقد جعلت المؤسسة المدرسية اطارا زمنيا للتعليم(١٩) بحيث تنتهى عملية الحصول على العلم والمعرفة فى عمر زمنى محدد من حياة الفرد ، وتنتهى هـــذه الفترة بشـــهادة ورقية هى عنوان النجاح لاجتياز تلك المرحلة ، بل هى عنوان للمركز والطبقـــة الاجتماعية الاقتصـــادية ، والنجاح فى المستقبل ، فمن حصل على تلك الشـــهادة اتسمت حياته القادمة بالنجاح ومن لم يحصل عليها دمغت فرصته المقبلة بالفشل ، وبالتالى تقسم المؤسسة المدرسية المجتمع الى قسمين ، فئة عاثرة الحظ

---

(١٩) حسين سليمان قورة ، الاصول التربوية فى بناء المناهج ، القاهرة دار المعارف (الطبعة الرابعة) ١٩٧٥ ، ص ٣٢٢ .

وفئة أوتيت بيمينها كتاب النجاح • فهى تعمل على تباعد الشقة وازدياد عوامل الكراهية والتنافر بين هاتين الفئتين حتى تصبحان طبقتين متميزتين من حيث القيم والمفاهيم والأفكار ومن حيث التطلعات والأهداف والعمل والسلوك •

أما التعليم المستمر فلا يضع حدا فاصلا لزمن التعليم ولا حدا فاصلا للنجاح والفشل فهو بمناداته للعودة للتعليم فى أى وقت دون تضحية شخصية كبيرة يجعل من الفشل والنجاح أشياء نسبية كما يجعل المركز والدور الاجتماعى عملية بنائية تراكمية دائمة التغيير لأن الفرد يواجه بفرص غير محدودة يختبر فيها قدراته فينجح فى بعضها ويفشل فى البعض الآخر ، فهو دائما لا ينقطع عن التعامل مع الجديد فيصبح التعليم بذلك عبارة عن تعرف على مصادر المعرفة وينابيعها وتحكم فى كيفية التعامل معها والحصول عليها • وبالتالى تكون وظيفة دور المعلم وخاصة المدرسة هى تزويد المتعلم بكيفية التعرف على المصادر وكيفية الحصول على المعرفة وليس تزويده بمعارف محددة تنقطع بانقطاع مصدرها أو تتآكل بتقادم الزمن وعوامل التغيير فمنهج التعليم المستمر اذن يهدف الى تعليم الفرد كيفية التفكير العلمى السليم أو أن يتعلم كيف يتعلم وكيفية مواجهة حاجاته الضرورية المتغيرة على مدى الحياة •

وحتى يستطيع الفرد أن يتابع تعليمه فى أى وقت من أوقات حياته وفى أى جانب من جوانب المعرفة ، فلابد له أن يزود بأساسيات هـذه المعارف التى تمكنه من الانتماء مستقبلا الى تلك الأنواع من التعليم • ولذلك ينادى التعليم المستمر ببناء قاعدة عريضة من التعليم الأساسى المدرسى وغير المدرسى ، يمكن للفرد من الحصول على حد أدنى من القيم والمعارف الضرورية للمواطنة الواعية بحقوقها وواجباتها ، وعلى حـد أدنى من المهارات والخبرات اللازمة للمواطنة المنتجة ، كمـا تزوده بالدوافع والقيم والاتجاهات المناسبة التى تجعل لديه القابلية للتعليم فى المستقبل •

وهذا يعنى تعديل بنية ومحتوى التعليم المدرسى الابتدائى وتحويله الى تعليم اساسى يتسم بالمرونه والانفتاح ويجمع بين النظر والعمل ويزود المتعلم بأساسيات القراءة والكتابة والحساب والمهارات اليدوية والحسية والعقليه بالاضافة الى الاتجاهات والمفاهيم الأساسية التى تساعد المتعلم فى تحقيق قدر كبير من الحياه الفضلى من حيث القـــدرة على الأعتماد على النفس وتنمية الشخصية وتحقيق الذات ومن حيث العمل المنتج والتوافق الأسرى والاجتماعى العـــام •

ولا شك ان التعليم المستمر لن يتأتى له الوجود والنجاح الا عن طريق توسيع التعليم اللانظامى او اللامدرسى والعمل على التنسيق بينه وبين التعليم النظامى الحالى ، وهذا يقتضى بالضرورة تعديلا كبيرا فى بنية هذا التعليم من حيث منهجه ومحتواه ومن حيث نظم القبول فيه ومدة دراســـته ونظم الامتحانات واعداد المعلمين والادارة التعليمية وخلافه • بل ان نجاح التعليم المستمر يقتضى الذهاب الى أبعد من ذلك من حيث علاقته ببنيه العمل والوظائف وسياسات الأجور والحوافز •

ان توفر الفرص التعليمية لا يعنى فى حد ذاته تنويع التعليم فحسب وانما يعنى أيضا ايجاد القدرة لمواصلة التعليم فى النوع الذى يميل اليه الفرد حتى يصبح هنـــاك معنى لاعطاء الفرد فرصة ثانية على الأقل للتعليم • فالكبار الذين يريدون أن يعوضـــوا ما فاتهم من تعليم فى سنواتهم الباكرة ولا يستطيعون لذلك سبيلا ، أو الشباب الذين تركـــوا التعليم وولجوا ميادين العمل ويريدون العودة مرة أخرى الى التعليم ولا يستطيعون ذلك أيضا بالرغم من وجود المؤسسات التعليمية التى تقـــدم ما يحتاجون اليه من تعليم ، كل هؤلاء قد سدت أمامهم الفرص التعليمية ليس من ناحية ندرة أنـــواع التعليم التى يرغبـــون فيها ولكن من حيث انتفاء القدرة أو عدم تزويدهم بالمهارات والخبرات الأساسية فى مرحلة التعليم المشتركة « التعليم الأســـاسى » والتـــى تمكنهم من مواصلة تلك الأنواع التعليمية فى المستقبل •

وللتعليم المستمر بتأكيده على ضرورة التعليم المشترك وما يقدمه من أساسيات للمعرفة وأصول للعلوم أو نقاط الارتكاز الأساسية فى كل علم وفن ، وفى توزيعه لهذه المهام على جميع المؤسسات الاجتماعية وليس قصرها فقط على المؤسسة المدرسية ، انما يساعد بذلك على ايجاد حل لشكلة التدافع فى اعداد الطلاب وعجز المؤسسات المدرسية الحالية فى استيعابهم • فهو يضع بين قوسين — كما تقول الفلسفة الظاهراتية — تجربة هذا النظام المدرسى — ويتساءل عن جدوى شكل ومحتوى هذا النظام من حيث سنين الدراسة فيه وساعات الدراسة ومحتواها وطريقتها ؟ ، بل من المستفيد منها ومن الذى يتحمل أعباءها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ؟ • ان التعليم المستمر هو فى الواقع دعوة لاعادة توزيع الموارد التعليمية لاحداث عدالة أكبر فى جانبى التكلفة والعائد فى التعليم •

* * *

● **التعليم المستمر والتنمية الاقتصادية :**

لقد أخفقت نظريات التنمية فى العقدين الماضيين فى توجيه الجهود التنموية فى الدول النامية حيث ركزت على المفهوم الاقتصادى المحض وبخاصة فيما يتعلق بزيادة الناتج القومى بهذه الدول • فبالرغم من أن هذه النظريات ساعدت بعض الدول فى زيادة دخلها الوطنى وفى ايجاد بعض الجيوب الصناعية فيها ، الا أنها وقفت حجر عثرة فى طريق التنمية الزراعية فيها وفى موضوع عدالة توزيع الدخل بين الأفراد وبين المناطق المختلفة داخل هذه الدول • وظهرت من جراء ذلك مشكلة استنزاف الموارد وخاصة الموارد البشرية — على حساب بعض الأجزاء الداخلية ، فكانت هجرات القوى العاملة من الأرياف الى المدن وكان تفاقم البطالة ونشوء الأحياء الفقيرة فى قلب المدن وأطرافها والتى صارت فى معظم الأحيان أوكارا للرذيلة والجريمة ومقرا لمعظم المشاكل الاجتماعية من خدمات تعليمية وصحية واقتصادية ، وكانت نتيجة كل

ذلك ما أسماه « شوميكر »[٢٠] بالتسمم المتبادل بين الريف والحضر •

لقد جاءت النتائج العشرية الأولى والعشرية الثانية للتنمية الدولية قاتمة فى بعض وجوهها وسلبية على العموم ، فلا يزال ٤٠٪ على الأقل من سكان هذا العالم يعيشون فى فقر مدقع للغاية [٢١] الشىء الذى دفع بعض الأوساط الدولية الى التفكير فى تنويع أو تغيير الاستراتيجيات التنموية حتى تتجه الجهود الى قيام المشاريع والبرامج التى تخدم الفئات المحرومة من الشعب وخاصة فى الريف • فقد نادى ماكنمارا — مثلا — بضرورة تعديل السياسات التنموية من أجل توزيع الدخل والعوائد التنموية بدلا من التركيز على النتائج التنموية المحض [٢٢] •

لقد سيطرت على مجال التنمية الكثير من النظريات الفوقية التى افترضت الجهل والحرمان النسبى (Relative Deprivation) لدى عامة الناس ، فأتت متضمناتها على صعيد التربية والتعليم المناداة بادارة المؤسسات والبرامج التعليمية وتخطيطها وتنظيمها وتنسيقها من قبل السلطات العليا المتمثلة فى وزارات التربية أو الشئون الاجتماعية وخلافها ، كما جاءت عمليات التنفيذ والاشراف والمتابعة والتنظيم من قبل السلطات التى تلى الوزارات فى المستوى متمثلة فى النظار والموجهين والمعلمين ، فصارت بذلك كل النشاطات والمناهج التربوية وطرق التدريس والوسائل كلها عمليات فوقية تقوم بها قلة مختصة فى مجال التعليم دون مشاركة من التلاميذ أو الآباء أو أفراد المجتمع المحلى والمنظمات

---

(٢٠) E.F. Schumacher, **Small is Beautiful,** London : Harper and Row Publishers, 1973, p. 167.

(٢١) Grerald Meier, **Problems of Cooperation for Development**, London : Oxford University Press, 1974.

Mahub Ul Hag , **The Poverty Cartain, New York : Columbia University Press, 1976, p. 10.**

World Bank, Education (Sector Working Paper) Washinton, D. C., December 1974.

(٢٢) AID, **Implementation of the « New Directions » in Development** Assistance, Washington, D.C., July 1975.

المحلية الأخرى • وبذلك أتت الصورة فى مجال التعليم نسخة كاملة لصورة التنمية الدولية والقومية والتى اعتمـدت على مفهوم وكيـل التغيير (Change agent) الذى يحمل بيمينه كتاب النجاح والسعادة لعامة الأفراد والشعوب الجاهلة والمحرومة فهو القدوة ، وهو المثل الأعلى الذى يمتلك بالقوة وبالفعل النتاج والاتجاهات التنموية الصحيحة ، فما عليه الا أن يتخذ القرار وما على الآخرين الا اتباعه وتنفيذ ذلك القرار •

ان المؤسسة المدرسية ــ كما ذكرنا من قبل ــ تميل الى خدمة أولئك الأفراد الذين يمسكون بأيديهم زمام القوة الاقتصادية ، وهم بدورهم يستعملون التعليم نفســه ، لخدمة أغراضهم النفسية والاقتصـادية والاجتماعية ، وبالتالى تكتمل الحلقة المفرغــة ــ كمـا يقول مردال (Myrdal) [٢٣] ــ التى تجعل الأغنياء يزدادون غنى والفقراء يزدادون فقرا ــ ولكن انفراط هذه الحلقة وكسرها لن يتم الا عن طريق الهجوم المباشر وتوجيه الضربات الى مركزها ومحورها وذلك بترك الاستراتيجية التنموية الفوقية ومسلماتها فى الحرمان النسبى لعامة الشعب وفـى الدور الأســاسى لوكيل التغيير ــ ترك تلك الاستراتيجية وانتهـاج استراتيجية جديدة فى التحرر من الاعتماد على الغير يكون مركزها الأساسى الاعتماد على النفس (Self relaince) [٢٤] وتحقيق الذات •

لقد بدأ مفهوم التنمية يتحول بعيدا عن الأشياء والسـلع الى الأشخاص والأفراد وضرورة تحسين أوضاعهم الحياتية ، كما بدأ ينتقل من المفهوم الاقتصادى المحض الى المفهوم الثقافى العام الذى يهدف الى الحياة المعيشية الكريمة ، وفى محيط التعليم بدأت الأنظار تتجه الى ضرورة الحد من سيطرة التعليم النظامى وتكملة دوره بنظم تعليمية بديلة

---

(٢٣) Juliuis Nyerere, « Education for Self Reliance », Convergence Vol 11 No. 1, 1969.

(٢٤) **Gunnar, Myrdal, Economic Theory and under** developed Regions London : Gerald Duckworth and Co., Ltd, 1957.

مساوية له فى القوة والأهمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية .
وبدأت المؤسسات التنموية الدولية فى تبنى برامج تساعد فى تدعيم هذا الاتجاه الجديد مركزة على مدارس الريف والمؤسسات الحرفية والتدريبية بالاضافة الى أجهزة تعليم الكبار ومحو الأمية والتعليم الأساسى وغيره ، وذلك بعد أن كانت كل جهودها منصبة نحو تدعيم التعليم النظامى فى مراحله المختلفة وفى أنواعه الأكاديمية والمهنية .

لقد بدأ الاهتمام يزداد بالمدارس البديلة (Alternative Schools) ومدارس وكليات المجتمع وغيرها من الهياكل النظامية وشبه النظامية ، والتى تهدف فى الأساس الى الجمع بين التعليم والعمل ، أو على الأقل بين التعليم وحاجات البيئة المحلية . وهناك بعض المشاريع والبرامج والمدارس التى لاقت حظا من النجاح فى الماضى وتعتبر معالم للطريق فى هذا الاتجاه الجديد مثل مشروع كاميلا (Projlct Comilla) فى شرق باكستان — بنجلاديش حاليا — ، ومشروع جنوب شرق الابلاشيا (Appalacia) فى الولايات المتحدة الأمريكية والحملات الثقافية فى أمريكا اللاتينية ومراكز المجتمع فى انجلترا ومدارس القرى فى كينيا وتنزانيا والصين وكوبا كل هذه تعتبر صيغا جديدة لمشكلة التنمية فى اطار التعليم والعمل ، فهى تمثل وحدة متكاملة تنبع من المجتمع المحلى فى احتياجاته وأهدافه وترتد اليه فى نتاجه وخدماته .

اذن فالتعليم المستمر يمكن أن يعتبر كاحدى أدوات السياسة الاقصادية فهو أحد عوامل التوزيع الاقتصادى لكلفة التنمية وعائدها ، وهو دعوة لازالة الفوارق بين عالم المدرسة وعالم العمل وذلك بجعل التعليم مختلط الهوية يتم خلال الدراسة النظامية كما يتم فى المصانع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى . وبذلك يصبح دعوة الى ألا يتمتع بالعائد الاقتصادى للتنمية فقط أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات المدرسية النظامية وانما يشارك أيضا أولئك الذين يتخرجون من المؤسسات شبه النظامية ، فالتعليم النظرى أو الشهادة المدرسية ليست هى المعيار

الوحيد لانتقاء الأفراد ووضعهم فى المراكز الاقتصادية وانما للتدريب والخبرات العملية الماضية دوراً مساوياً فى تحديد هذه المراكز وتحديد الأجور النسبية لمهام وواجبات الوظائف الاقتصادية •

ان ميزانيات التعليم فى الكثير من البلدان قد بلغت حدا من التشبع (Saturation) جعل الكثير من الباحثين يجزمون بعدم استطاعة الدول حتى الغنية منها من تجاوز ذلك الحد من الانفاق على التعليم •

فقد بلغت مخصصات التعليم فى الكثير من الدول حوالى ٢٥٪ من ميزانيتها العامة وحوالى ٥٪ من الناتج الوطنى ، وقد عزا البعض وقوف الانفاق على التعليم فى هذا الحد الى ضرورة الانفـاق على احتياجات أخرى لا تقل أهمية عن الاحتياجات التعليمية كاحتياجات الطعام والشراب والصحة والسكن والملبس وغيرها • وبالرغم من أن ايجاد المؤسسات التعليمية غير النظامية قد لا يخفف من الارتفـاع المتسارع لتكلفة التعليم النظامى الا أنه يساعد كثيرا فى توزيع هـذه النفقات على الأفراد والجماعات فى المجتمع • فبدلا من أن تتحمـل الخزينة العامة للدولة متمثلة فى وزارات التربية فانه يمكن توزيع النفقات على معظم المؤسسات الاجتماعية فى القطاعين العام والخـاص بحيث يمكن لمؤسسات العمل أن تتحمل نفقات التدريب ويمكن للمنظمـات الاجتماعية الأخرى كدور الشباب وجمعيات المرأة والأندية الثقافيـة والرياضية أن تقدم برامج تعليمية معتمدة على مواردها الذاتية الخاصـة ومن ناحية أخرى فان التعليم المستمر يمكن أن يخفض من كلفة التعليم بطريق غير مباشر اذا كانت برامجه تخاطب أكثر من حاجة من احتياجات الأفراد الاجتماعية والاقتصادية أو فى حالة الاستخدام الأمثل للمبانى المدرسية التى تبقى مقفلة معظم ساعات اليوم ، وذلك اذا ما قامت المدارس النظامية بتقديم برامج تعليمية اضافية أو تقـديم خدمات اجتماعية أخرى فى مجال الصحة أو الارشاد الزراعى أو التعاونى وغيره •

* * *

● **التعليم المستمر والقوة العاملة :**

ان العجز أو الفائض فى القوى العاملة يشكل عبئا اقتصاديا على الدولة أو المجتمع ولذا فان الخلل بجهة النقصان أو الزيادة فى موضوع القوى العاملة يعتبر أمرا غير مرغوب فيه ليس من جانب المجتمع فحسب وانما من جانب الأفراد أيضا لأنهم يتأثرون به من ناحية دخولهم والتى بدورها تؤثر على نفوسهم ومراكزهم الاجتماعية وثرائهم العام ، لذا فان الهدف من تخطيط القوى العاملة هو المساهمة فى رفاهية الأفراد والمجتمع على السواء •

فحدوث عجز أو فائض فى عنصر من عناصر القوى العاملة يدعو الى اعادة توزيعها أو زيادة ذوى المهارات وتقليل الأعداد غير المهرة وهــذا غالبا ما يحدث عن طريق تغيير الهياكل التعليمية والتدريبية فى المجتمع •

ولتفادى العجز أو الفائض فى موضوع القوى العاملة تلجــأ الدراسات الاقتصادية الى عمل تقديرات مستقبلية للاحتياجات من القوى العاملة بالرجوع الى النموذج الأساسى المستند الى مبدأى العرض والطلب اللذين يحكمان تحليل كل نشاط اقتصادى وخاصة على مستوى الاقتصاد الجزئى (Micro Economics) ولكيما يتم التقدير المستقبلى للطلب على القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار التغيرات المستقبليـــة فى مستوى ومكونات السلع والخدمات والتكنولوجيا والسياسات الاقتصادية العامة وأثرها فى عوامل الانتاج والأسعار • ولكيما يتم التقدير المستقبلى للعرض من القوى العاملة لابد من الأخذ بعين الاعتبار تعداد السكان وتغيرات المرتبات والأجور وتكاليف التعليم والتدريب وخلافه • ولا شك أن مثل هذا النموذج الذى يتضمن كل هذه العامل هو أمر فى غاية من الصعوبة ان لم يكن مستحيلا • ولكن فى الواقع يتم التقدير المستقبلى الطلب على القوى العاملة دائما على أساس افتراضات معينة قد لا تكون سليمة فى هذا العصر مثل ثبات الأسعار النسبة والمرتبات والأجور أو استعمال أســعار افتراضية كالأســعار الظليــة (Shadow Prices) أو المحاسبية (Accounting Prices) •

ان كثيرا من الباحثين فى العلوم الاجتماعية وخاصة فى مجال تخطيط القوى العاملة يقسمون حياة الفرد الى أربعة مراحل أساسية هى :

١ — مرحلة الطفولة •
٢ — مرحلة الدراسة •
٣ — مرحلة العمل •
٤ — مرحلة ما بعد العمل [٢٥] •

وهذا التقسيم بالرغم من فوائده العلمية الأكاديمية الا أنه لا يمثل كل الحقيقة فى هذا العصر •

فالجهود التى تبذل من أجل التنبؤ بحاجات القوى العاملة وربطها بما تقدمه المؤسسة المدرسية من مواد ومناهج تلقى الكثير من الصعاب رغم التقدم الكبير الذى يطرأ على أساليب الاحصاء والاسقاطات ، فالنشاطات الاقتصادية بشكل عام والحاجات الفعلية من القوى العاملة بشكل خاص تتغير بسرعة كبيرة نسبة لتغير المعارف والتكنولوجيا ووسائل الانتاج • وبالتالى أصبح من الصعوبة بمكان التنبؤ اليوم بحاجات سوق العمل من النواحى الكمية والنوعية ناهيك من ربط هذه الحاجات بمتطلبات التعليم أو الاعداد والأنواع التى تخرجها المدارس النظامية فى شتى التخصصات •

فسرعة التغيير اليوم تجعل ما تقدمه المدارس من مفاهيم ومهارات فى مراحل الدراسة لا تمثل الا جزءا يسيرا من الاحتياجات العملية للقوى العاملة ساعة استخدامها •

لقد ذكرنا أن أبرز العلاقات الاجتماعية التى يعكسها النظام المدرسى هو موضوع ابعاد الأبناء عن النشاط الاقتصادى لفترة طويلة من الزمان فهو نظام يقوم على افتراض أن حياة الفرد تنقسم الى فترتين : فترة التعليم وفترة العمل • وبالتالى فهو يفترض أن الأدوار

---

(٢٥) انظر : منصور احمد منصور ، المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة ، الكويت : وكالة المطبوعات ١٩٧٣ .

المختلفة تصبح ثابتة فى كل فترة أو مرحلة من مراحل العمر فدور الفرد كمتعلم لا يتداخل أبدا فى دوره كعامل أو مكتسب ، مع أن عكس الأدوار (Reversal Roles) أو تبادلهــا يعتبر فى عالم اليوم من أهم الركائز الأساسية فى التفاعل الاجتماعى والاقتصادى الجيد وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والعمل والتدريب والعمل • لذا فان التعليم المستمر ينــادى بضرورة التركيز على أساسيات المعرفة وأصول العلوم والفنون فى مرحلة الاعداد الأولى للقوى العاملة على أن يتم التطوير والتنمية لهذه القــوى من خلال التدريب واعادة التدريب سواء قبل العمل أو أثناء العمــل (In-Service) أو على رأس العمل (On the Job) وبهذه الطريقة يكون اعداد القوى العاملة عملية مستمرة مرنة تتم خلال مراحل العمر المختلفة وحسب مقتضى الحال والمواقف التى يمر بها أفراد القوى العاملة • فعصر التغيير اليوم يقتضى اعداد هذه القوى فى وقت وجيز وبمعدلات مرتفعة لمواجهة النمو الاقتصادى السريع • وهذا أيضا لا يجعل من عملية الاستثمار فى القوى العاملة عملية ضخمة من حيث الزمن والأموال، أو حتى عملية مفردة تتم فى وقت معين من العمر ، وانما يكون الاستثمار فى القوى العاملة عملية تتبعية تراكميــة لا يتحمل أعباءها الأفراد أو الخزينة العامة للدولة وانما تكون مشــاركة بين الأفــراد والهيئــات والمؤسسات الاجتماعية والتى تستفيد استفادة سريعة ومباشرة بعد اجتياز أفراد القوى العاملة للفترة التدريبية المعينة •

* * *

● **خلاصــة :**

فى هذا البحث تناولنا التعليم المستمر كمفهوم حديث فى مبناه قديم فى معناه اقتضته ظــروف التغير السريع فى هــذا العصر كما اقتضاه الشعور بالاحباط • من جراء الهوة السحيقة بين الفرص من ناحيـة والآمال والتوقعات من ناحية أخرى فهو يعتبر بحكم ردود الفعل التى تبلور منها وليد الجهود التنموية الاقتصادية الاجتماعية أكثر منه وليدا للمؤسسات التعليمية والتربوية السائدة وبالرغم من استجابة بعض

المؤسسات التعليمية لبعض مفاهيمه ومتطلباته وبالتالى احداث تغييرات فى هياكلها وتنظيماتها الا أن هذه التغيرات الجزئية لا تكفى لاستقرار هذا المفهوم الجديد وابراز فاعليته ونتاجه ما لم تسبقه أو ترافقه تغييرات بنيوية أخرى فى الهياكل الاقتصادية والاجتماعية العامة كنظم الحوافز والأجور ومعايير الأداء والتقييم • فالتعليم المستمر فى الواقع هو احدى الاستجابات الحديثة للمعضلة التنموية وخاصة فيما يتعلق بموضوع عدالة توزيع الدخل أو العائد التنموى وموضوع اعداد وتطوير وتنمية القوى البشرية وخاصة القوى العاملة وكيفية الاستخدام الأمثل لهـا وتقليل البطالة بين صفوفها • وهو فى الحقيقة تحسس على صـعيد الواقع لنظرة فلسفية جديدة لمعنى وجود الانسان فى منظومة اجتماعية اقتصادية متغيرة ، فهو لا يكتفى بطرح الأسئلة التقليدية التى تسود النظام التعليمى من بناء للمناهج واعداد للمعلمين وتطوير لطرق التدريس والاستيعاب والاختيار والنقل والتمويل فحسب ، وانما يطرح أيضـا أسئلة أخرى من الدرجة الأولى حول من يتحمل نفقات التعليم ومن المستفيد ومتى وكيف ولمـاذا ؟

* * *

مراجع الفصل الرابع

(أ) اللغة العربية :

١ — المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، القاهرة : منشورات منظمة الدول العربية نوفمبر ١٩٧٦ .

٢ — عبد الله عبد الدائم ، **الثورة التكنولوجية فى التربية العربية** ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .

٣ — أحمد صيداوى وآخرون ، **الانماء التربوى** ، بيروت منشورات معهد الانماء العربى ، ١٩٧٨ .

٤ — فيليب كوميز ، **ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر** (ترجمة احمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر) القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧١ .

٥ — حسين سليمان قورة ، **الأصول التربوية فى بناء المناهج** ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧٥ (الطبعة الرابعة) .

٦ — قسطنطين زريق ، **نحن والمستقبل** ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٧ .

٧ — حسن صعب ، **المقارنة المستقبلية للانماء الغربى** ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٩ .

٨ — أحمد الخطيب ، ((**التربية المستمرة : سياستها ، برامجها واساليب تنفيذها**)) مجلة العلوم الاجتماعية ١٩٨٠ .

٩ — عبد الله هنداوى ((**التربية المستمرة : مفهومها ، أهدافها ومجالاتها**)) مجلة التربية المستمرة السنة الأولى العدد الثانى يوليو ١٩٨٠ .

١٠ — محيى الدين توق ، ((**دور الجامعات والمنظمات الجماهيرية والهيئات المحلية فى التربية المستمرة**)) مجلة التربية المستمرة السنة الأولى العدد الثانى يوليو ١٩٨٠ .

١١ — منصور أحمد منصور **المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة** ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ .

(ب) اللغة الانجليزية :

1 — Martin Carnoy & Henry Levin (eds) The Limits of Educational Reform, New York : David Mckay Company, Inc., 1976.

2 — Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education, Qualification and Development,** Los Angeles : Greorge Allen & Unwin, 1976.

3 — Charles Silberman, **Crisis in the Classroom; The Remaking of American Education,** New York : Vintage Vooks, 1971.

4 — Don Adams & Robert Bjork, **Education in Developing Areas,** New York : David Mckay Company, Inc., 1972.

5 — Rolland Paulston (ed) **Non-Formal Education : An Annotated International Bibliography,** New York : Praeger Publishers, 1972 .

6 — John Holt, **Instead of Education : Ways to Help People Do things Better,** New York : Dell Publishing Co., Inc., 1976.

7 — Paulo Friere , **Pedagogy of the Oppressed,** New York : The Seabury Press, 1970.

8 — Paulo Friere, **Pedagogy in Process** : The Letters to **Guinea Bissau,** New York : The Seabury Press, 1978.

9 — Ivan Illich, **De-Schooling Society,** New York : Harper & Row Publishers, 1970.

10 — Everett Reimer, **School is Dead : Alternative to eEducation,** New York : Doubleday, Anchor Books Edition, 1972.

11 — William Ryan, **Blaming the Victim,** New York : Vintage Books, 1976.

12 — A.N. Whitehead, **The Aims of Education,** New York : The New American Library, Inc., (gth Printing) 1958.

13 — Champion Ward (ed) **Education and Development Reconsidered, New** York : Praeger Publishers, 1974.

14 — Gerald Haier, **Problems of Co-operation** for Development, London : Oxford University Press, 1974.

15 — Phillip Coombs & Ahmed Manzour, **Attacking Rural** Poverty, Baltimore : John Hopkins Press, 1974.



الفصل الخامس

دور التعليم العالى في إعداد الكفاءات من القوى العاملة

- مدخل
- استراتيجية تنمية الموارد البشرية
- التعليم العالى : نشأته وتطوره
- التعليم العالى : مشكلاته فى الوطن العربى
  - مشكلة المخرجات التعليمية
  - مشكلة المدخلات التعليمية
  - المشكلة التخطيطية
  - التخطيط والقوى العاملة
  - مشكلة المناهج الدراسية
  - مشكلة البحث العلى
  - المشكلة الادارية (التوظيف — التدريب)
- خلاصة

دور التعليم العالى فى اعداد الكفاءات من القوى العاملة(*)

● مدخـــل :

ان الانسان طاقة خلاقة جبارة ، وان تطوير قدراته وتنمية مهاراته وخبراته تعد من العوامل الأساسية لأى تنمية اقتصـــادية اجتماعية ، سواء أكانت على مســـتوى المنظمـــة أو المســـتوى القومى أو الاقليمى أو العالمى • فالانسان هو المورد الحقيقى للتنمية الشاملة ، ولذا فان تحقيق الكفاية والتقدم والرخاء فى المنظمات الاجتماعية مرهون بانماء انتاجية تلك الطاقة البشرية • وحتى تؤتى هـــذه الطاقة ثمارها فلابد من تعهدها بالعناية والرعاية قبل التحاقها بمنظمات العمـــل عن طريق التعليم ، وبالاختيار والتعيين لمواقع العمل وبالتدريب قبل وأثناء وعلى رأس العمل ، وبتقويم الأداء أثناء العمل ، وذلك فى اطار نظم وقوانين ادارية واجتماعية عادلة وفى ظل نظام للحوافز يضمن اقبال هـــذه الطاقة على التعليم والتدريب والانتظام فى مؤسسات العمل الاجتماعيـــة وأداء الأعمال بالدقة والكفاءة المطلوبين •

ان تحديث الدول يرتبط بما لديها من رصيد من القوى العاملة من ناحية وبمعدل تراكم رأس المـــال البشرى من ناحية أخرى[1] ، وعملية تكوين رأس المـــال البشرى ، هى عملية الحصول على الأعداد المطلوبة من الأشخاص من ذوى المهارات والتعليم والخبرة اللازمة لزيادة معدل التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى أى بلد من البلدان فهى عمليـــة استثمار فى الانسان وتطويره كمورد خلاق ومنتج ، واستثمار من قبل المجتمع

(*) بحث اعد أساساً لندوة « التعليم العالى والتنمية » التى أقامها المركز الاقليمى لليونسكو والمنعقدة فى تونس فى الفترة ما بين ٢ — ٦ نوفمبر ١٩٨١ •

(١) عبد الباسط محمد حسن « دور الجامعات فى التنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٧٥** ، ص ٢٤ •

فى التعليم واستثمار من قبل الأفراد بالوقت والمال فى تطوير أنفسهم واتجاهاتهم نحو النشاطات الانتاجية .

اننا نعيش اليوم فى عالم متغير يزخر بالمعلومات التى تمثل فيه مصدرا هاما من مصادر القوة ، فتزايد المعلومات وتضخيمها بلغ درجة لم يعرف لها مثيل فى تاريخ البشرية ، فقد تضاعفت المعلومات فى الماضى مرة كل مائة عام ، ثم مرة كل خمسين سنة فى مطلع هذا القرن ، ثم مرة كل خمسة وعشرين سنة فى الفترة ما بين الحربين العالميتين ، ثم مرة كل عشر سنوات فى أعقاب الحرب العالمية الثانية[٢] ونتيجة لزيادة حجم المعرفة وارتفاع معدل نموها ظهرت الحاجة الى تخصصات جديدة واشتد الطلب عليها وقل بالنسبة للبعض الآخر ، وأصبحت المهمة الأساسية لانسان هذا العصر ليست الحصول على المعلومات بقدر ما هى اكتساب الطرق الكفيلة بالتعرف على مصادر هذه المعلومات ومعالجتها وتفسيرها . فالأفراد يعيشون اليوم فى منظمات هى عبارة عن نظم لتدوير المعلومات وبقدر نجاحهم فى تصفية التدفقات الضخمة من المعلومات فى أشكال غنية بالمعنى والمغزى والأهمية بقدر ما يكون امتلاكهم لأهم مصدر من مصادر القوة فى العصر الحديث .

اذن كيف يمكن لهذه المنظمات أن تساهم فى خلق تلك الطاقة الخلاقة الجبارة ؟ كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالى أن تعد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة ؟ هذا ما سنحاول أن يتوصل اليه هذا البحث عن طريق مناقشة العوامل التى تكون فى مجموعها استراتيجية لتنمية الموارد البشرية والتى تؤدى الى تطور مفهوم التعليم العالى وحل مشكلاته فى الوطن العربى ، وعن طريق المتغيرات الوسيطة التى يؤدى التحكم فيها الى كفاءة مؤسسات التعليم العالى فى اعداد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة .

* * *

---

(٢) محمد حمدى النشار : **الادارة الجامعية : التطور والتوقعات** ، اتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ١٩٧٦ ص ٤٣ — ٤٤ .

● **استراتيجية تنمية الموارد البشرية :**

ان رأس المـــال البشرى يتكون بعدة طرق أهمها التعليم النظامى فى المدارس والكليات والجامعات ، وعن طريق التعليم غير النظامى كتعليم الكبار والتدريب على رأس العمل وأثناء العمل وندوات وسيمنارات التنمية الاداريه ، وعن طريق تنظيم وتطوير العمل فى المنظمات بقصد الوصول الى اتجاهات ودوافع مناسبه وادارة أفضل للأفراد ، كما يتم عن طريق الهجرة أو الاستيراد للقـــوى العاملة فى شـــكل اعارات أو تعاقدات أو مساعدات فنية •

وفى الدول النامية تتمثل مشـــكلة تكوين رأس المـــال البشرى فى قلة الأعداد من ذوى المهارات الأساسية فى القطاعات الحديثة من ناحية وفى زيادة عـــدد العاملين غير المدربين فى كل من القطاعين التقليدى والحديث من ناحية أخرى •

والفائض أو العجز فى القوى العاملة يشكل عبئا اقتصاديا على الدولة أو المنظمة ، ولذا فان عدم التوازن يعتبر أمرا غير مرغوب فيه ليس من جانب المنظمة أو المجتمع فحسب وانما من جانب الأفراد أيضا لأنهم يتأثرون به من ناحية الدخل ويؤثر على نفوسهم ومراكزهم وثرائهم العام • ومن هنا فان مجالات تخطيط القوى العاملة لاحداث التوازن تســـاهم فى رفاهية الأفراد والمجتمع على الســـواء • فحدوث عجـــز أو فائض فى عنصر من عناصر القوى العاملة يدعو الى اعادة توزيعها ، وقد يكون ذلك عن طريق زيادة أعداد العاملين من ذوى المهارات وتقليل أعداد العاملين غير المهرة ، الشىء الذى يمكن حدوثه عن طريق تغيير الهياكل التعليمية والتدريبية •

لذا فان الدول النامية تســـعى لايجاد استراتيجيات فعالة لتنمية الموارد البشرية تحتوى على الطرق اللازمة للخلاص من مشاكل النقصان والزيادة على الســـواء ، وذلك عن طريق ايجاد المهـــارات الضرورية والأساسية وتوفير فرص العمل المنتجة للقوى غير المستخدمة أو دون المستوى الأمثل للاستخدام •

ومثل هـذه الاسراتيجيات تتمثل فى التعليم الوافر والتدريب الفعال والحوافز المناسبة وفى اطار المنظمات أو المؤسسات التعليمية فان هـذه الاستراتيجيات تعنى العملية الادارية المستمرة التى تتطلب تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية والبحث عنها وترغيبها فى العمل واختيار أفضلها واعدادها وتدريبها على العمل وحثها على الاستمرار فيه وعدم التسرب منه •

ان الغرض من استراتيجية تنمية الموارد البشرية هو الحصـول على النوعية المطلوبة من القوى العاملة بالعدد المناسب وفى المـكان المناسب والوقت المناسب • وهـذا هو الاستخدام الأمثل للقوى العاملة وهو بالطبع يمثل هدفا مثاليا تحاول المنظمات والمؤسسات والدول الامتثال له أو التقرب منه ، فكلما استطاعت المنظمة أن تقلل من عدم التوازن الناتج من الزيادة فى بعض المجالات ، والنقصان فى مجالات أخرى ، كلما اقتربت بذلك من الاستخدام الأمثل للقوى العاملة •

ولذا فان التخطيط الواقعى والاسـتخدام الأمثل للقوى العاملة يمثلان حلقة دائرية متصلة ، بمعنى أن الاستخدام الفعلى للقوى العاملة يكشف عن مواطن القوة والضعف والتى تستعمل بدورها كأسس عامة للتخطيط فتسهم بالتالى فى دفع عملية التقريب من الاستخدام الأمثل للقوى العاملة • فالاستخدام هو محور الاستراتيجية والتخطيط للقوى العاملة وهو الاختبار المر (Acid Test) لواقعية التخطيط والسياسات العامة ، وان كان قياسه ووضع معايير له من الأمور العسيرة — فى كثير من الأحيان — بالنسبة لمنظمات العمل الانتاجية والخدمية على السواء •

والمقياس الأساسى لاستخدام الموارد — بغض النظر عن كونها بشرية أو مادية أو ماليـة — يتمثل فى الانتاجية التى تصحب هـذا الاستخدام ، والانتاجية — كما هو معروف — هى علاقة بين مدخلات ومخرجات أو بين امكانات وناتج ، ولكن قياس هـذه العلاقة من الناحية الكمية — فى بعض الأحيان — يكون غاية فى الصعوبة وخاصة قياسها

ـ كما يحلو للاقتصاديين أن يفعلوا فى مثل هذه المواقف ـ على قاعـدة مشتركة من القيم النقدية ، ومحاولة تحليل الكلفة والعائد لكل وحدة من وحدات الانتاج • وبالرغم من الايمان بأهمية التقدير الكمى لأطراف هذه العلاقة (الانتاجية) الا أن الكثير من التربويين والاداريين يترددون كثيرا فى اعطاء قيم نقدية لكل متغير فى أطراف هذه العلاقة وخاصـة فيما يتعلق بجانب المخرجات •

ونظرا لصعوبة القياس فى بعض المجالات فقد لجأ المقيمون الى استعمال معايير تقريبية كدلالات للاستخدام • فكلما كانت هذه المتغيرات موجودة بنسب عالية فى بعدها الايجابى كلمـا مثلت دلالات عظيمة للاستخدام ، فكثرة الرواد فى المكتبة للاطلاع أو كثرة الاستعارة للكتب تمثل دلالات للاستخدام بالنسبة للمكتبة كمورد للمعلومات • وهـذه الدلالات تقديرية ونسبية ، وقد تعتمد على نتاج ملاحظات أو دراسات غير كافيـة ، وقد تكون غير صحيحة فى بعض الأحيـان ، بل مضللة أحيانا أخرى •

ان بعض المؤشرات قد تمثل دلالات كمية على انتاجية العمل وتمثل فى نفس الوقت أرضية عامة لتحديد الأجر ولكنها من الناحية النوعية قد لا تمثل معيارا مهما لتقويم الأداء فالمعلمون مثلا قد يقومون بأداء الأعمال الموكولة اليهم فى الساعات المحددة ، ولكن دون أثر عام لمثل هـذه الأعمال على الطلاب أو المؤسسات الاجتماعية التى ينتمون اليها ، فنوعية العمل فى المؤسسات التعليمية لا يمكن قياسها مباشرة أو عن طريق مواصفات معينة للنتاج التعليمى الوقتى ، ولكنها تقاس بطريق غير مباشر اما من ناحية التحصيل التعليمى الذى يخرج به المتعلم واما من ناحية أثر هـذا التحصيل على محيط العمل الاجتماعى •

وقياس التحصيل التعليمى يمثل نسبيا عملية سـهلة لأنه يخضع فقط لمعايير أو اختبارات داخلية بالمؤسسة التعليمية • أما قياس أثر هذا التحصيل من النواحى السلوكية على مؤسسات العمل الاجتماعى والثقافى

فعملية فى غاية الصعوبة . ولما كانت نوعية النتاج التعليمى تفوق فى أهميتها مجرد التحصيل العلمى بالنسبة للمتعلم فان قياسه يستغرق وقتا طويلا قد يفوق مدة التعليم نفسه فى بعض الأحايين ، ولذا فان المقيمين كثيرا ما يلجأون الى مؤشرات سريعة مثل الآراء وردود الأفعال ، فالمعلمون والطلاب والأفراد فى مؤسسات العمل الاجتماعية قد يشاركون فى تقييم أثر النتاج التعليمى بالنسبة لمؤسسة تعليمية معينة أو بالنسبة لبرامج تعليمية محددة . أما النتاج الداخلى فتحدده المؤسسة التعليمية نفسها وذلك بالرجوع الى معايير التحصيل بالنسبة للطلاب أو معايير الأداء بالنسبر للمعلمين أو مستوى الانفاق على العملية التعليمية .

* * *

● التعليم العالى — نشأته وتطوره :

يعنى التعليم العالى فى جوهره بالدراسة فى المراحل المتقدمة فى الثقافة الاجتماعية فهو قديم فى نشأته قدم التعليم نفسه ، فقد عرف عند قدماء اليونان وخاصة السفسطائيين ، وفى أكاديمية افلاطون ومشائيه أرسطو وبهو الرواقيين . ولكن هذا التعليم فى العالم القديم لم يكن الا تجمعا اراديا للطلاب والمعلمين[٣] ، لم تحكمه لوائح تنظيمية أو تشريعات مالية أو تخصصات فنية أو حتى مناهج دراسية محددة .

وفى العصور الوسطى بدأت مؤسسات التعليم العالى تجمع حولها الطلاب والمعلمين من مختلف البلاد والشعوب ، وبدأ استخدام لفظة « الجامعة » التى كانت تعنى الاتحاد(*) ، ومن ثم بدأت الجامعات فى ادخال بعض التنظيمات الادارية مثل دفع أجور منتظمة للمعلمين كما حدث فى جامعة « بولونيا » فى القرن الثالث عشر ، ومثل استخدام

---

(٣) Jnhn Brabacher, **A history of the Problems of Education,** London : Mc Graw - Hill Book Company, Inc., 1947, p, 455.

(*) استخدمت لفظة الجامعة فى الأساس للاشارة الى نقابات التجار والصناع ومن بعد ذلك للاشارة لتجمع المعلمين والطلاب .

النظام الدائم لأعضاء هيئـــة التدريس ، كما حدث بالنسبة للجامعات الاسكتلندية •

والجامعةفىمفهومها الأصلىفىالقرن الثانى عشر لم تكن أكثرمنمكان عام يلتقى ذيه الطلاب والمعلمون ، ولم يقصد بها البيئة العلمية التى تحيط برجال العلم بقدر ما كانت مؤسسة للتدريس والتعليم المهنى ، ولم تكن نشأتها فى ذلك الوقت استجابة لحاجات المجتمع بقدر ما كانت استجابة لحاجات طلاب المعرفة الى تنظيم رسمى يدير قضايا العلم والتدريس(٤) • وهى لم تكن مؤسســـة للبحث العلمى فى الأســـاس بقـــدر ما كانت مؤسسة للتدريس والتعليم المهنى ، وبالتـــالى فقد ركزت فى نشأتها الأولى على الطابع العالمى والثقافى العام دون التخصص الدقيق فى خدمة البيئة أو المجتمع ، ومن ثم كان تطورها من مؤسسة ثقافية عامة ومؤسسة اعداد مهنى الى مؤسسة ذات وظائف متعددة ومتشعبة فقد دار الحوار كثيرا حول طبيعة وحدود الوظيفة الجامعية : هل هى مؤسسة علمية أكاديمية بحتة لا علاقة لها بالأهداف الاجتماعية ؟ أم هل هى مؤسسة اجتماعية فى الأساس ؟ وبمعنى آخر هل هى قلعة للمعرفة القاعدية البحتـــة والعلم من أجل العلم أم هـــى جزء من البنيان الاجتمـــاعى الثقافى العام الذى يهتم بالجوانب المعرفية للمجتمع ؟ هل هى مؤسسة استقلالية ذات سيادة فكرية عالمية ، أم هى مؤسســـة وطنيـــة تابعـــة لســـيادة الدولة القومية أو السلطة الحزبية ؟ وبمعنى آخر هل هى كيان مستقل عن الدولة القومية أم هـــى جـــزء لا يتجزأ من نظام الدولة العام؟

لقد كانت جامعات القرون الوسطى تعد الأفراد لبعض المهن مثل الطب والقانون واللاهوت والتدريس وكانت مناهجها مستمدة من تراث الفكر اليونانى والفكر العربى ومنظمة حسب التقسيم الرباعى الذى شمل القانون واللاهوت والطب والآداب ــ التى شملت بدورها النحـــو

---

(٤) محمد السيد سليم «الجامعةوالوظيفةالاجتماعيةللعلم» **الفكر العربى** السنة الثالثة ، العدد العشرون ، مارس ــ ابريل ١٩٨١ ، ص ١٧٥ .

والمنطق والفلسفة والخطابة والرياضيات والميتافيزيقيا والفلسفة الأخلاقية والفلسفية الطبيعية — • وبالرغم من أن تلك الجامعات كانت تعتمد على الهبات والتبرعات الخيرية من قبل الملوك والنبلاء ورجال الدين ، الا أنها كانت بعيدة عن سلطة ورقابة تلك الجهات ، التى كانت تقصر دورها على متابعة أعمال الجامعات ومنحها الامتيازات واعطائها حق الترخيص بمنح الاجازات العلمية ، لذا فقد كانت الجامعات فى الواقع تتمتع بقدر كبير من الاستقلال والحرية الأكاديمية ، وكانت سلطاتها الادارية تتأرجح بين المعلمين والطلاب بينما ظلت سلطاتها الأكاديمية لدى المعلمين الذين كانوا يتمتعون بحق تدريس ما يرونه مناسبا ، ولم تضع أية قيود على ما يقولون أو يكتبون أو ينشرون •

أما الجامعات الحديثة والتى يرجع تاريخها الى القرن التاسع عشر فقد اهتمت بالاعداد لمهن الهندسة والزراعة والعلوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية ، بالاضافة الى الاهتمام القديم بمهن الطب والقانون والآداب واللاهوت والتدريس ، وفى هذا القرن أدخلت الجامعة فى رحابها الكثير من الدراسات والعلوم مثل الصحافة والاعلام والادارة العامة وادارة الأعمال والمحاسبة والمكتبات والشئون العالمية وغيرها •

لقد اتسعت وظيفة الجامعة اليوم لتضم الى جانب الاعداد المهنى والثقافى العام مهمة تحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع وذلك عن طريق ما تخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الانتاج وعن طريق الحفاظ على التراث العلمى ونقله عبر الأجيال ، كما أن نشاطاتها لم تعد مقصورة على الدراسات النظرية البحتة بل شملت الدراسات التطبيقية العالية والفنون الانتاجية الحديثة(*) وبالتالى كان عليها أن تتأكد من أنها تعمل على تنمية الشخصية المستقلة وتنمية الاتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة بشكل عام واعداد الكفاءات البشرية المتخصصة على مستوى العصر وفى جميع فروع العلم والمعرفة والتأكد من أن لديها

(*) محمد محمد النشار ، الادارة الجامعية : التطور والتوقعات ص ١٢

المواصفات المطلوبة لقطاعات العمل والتخصصات الجديدة التى تنشأ باستمرار نتيجة الانفجار والتقدم المعرفى •

لقد كان التعليم العالى منذ نشأته وحتى أوائل هـذا القرن مقتصرا على فئة معينة من الناس ، وعلى فئة معينة من فئات الأعمار ولفترة محددة من فترات الزمان ، وكانت مؤسساته حضرية فى الأساس شجعت على تكوين صفوة مختارة وأحدثت انقساما بين سكان الحضر وسكان الريف من ناحية وبين أصحاب الأعمال الفكرية والأعمال اليدوية من ناحية أخرى ، لقد كان التعليم العالى بحق تعليما حضريا نخبويا استبعد المواطنين والفئات الاجتماعية الفقيرة فى المناطق الريفية ، فقد أكدت الدراسات على أن مضمون التعليم العالى ليس محايدا اجتماعيا[٥] وأن هناك علاقة كبيرة بين المنشأ الاجتماعى والنجاح الجامعى ، وأن معظم الطلاب المنحدرين من الفئات الاجتماعية العليا يكملون دراساتهم العالية بينما يتساقط أغلبية الطلاب من الفئات الاجتماعية الدنيا دون الوصول الى المراحل الثانوية والعليا ، وأن الذين يسعفهم الحظ لمواصلة تعليمهم العالى من أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة انما يتكدسون فى كليات الآداب والعلوم الانسانية بينما يختار أبناء الفئات الاجتماعية العليا الدراسات الأعلى مردودا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية •

لقد كانت الجامعات فى الماضى تمثل المؤسسات الوحيدة للتعليم العالى ، أما اليوم فلم تعد مرادفة لمفهوم التعليم العالى[٦] نسبة لظهور مؤسسات جديدة كالمعاهد وكليات المجتمع وغيرها من المؤسسات التى تحاول أن تلبى الاحتياجات المتنوعة للتعليم ، كما أنها كانت تتمتع باستقلال أكاديمى رافقه استقلال اجتماعى تمثل فى حدوث الأبراج العاجية لهذه الجامعات وعمق من الفكرة القائلة بأن دور الجامعات هو

---

(٥) أحمد صيداوى وآخرون ، **الانماء التربوى** ، بيروت ، معهد الانماء العربى ١٩٧٨ ، ص ٩٢ — ٩٣ •

(٦) Tyrell Brgess, « Change and Content », **Higher Education Review** Vol . XIII, No. 1 Autumn, 1980.

البحث عن الحقيقة المجردة ، وأن الجامعة يجب أن تبتعد عن كل أنواع الضغوط الاجتماعية ، وعليها ألا تمد جسورا قوية مع المجتمع الذى توجد فيه وأن تكتفى باختيار الصفوة فى هـذا المجتمع وتعمق من انتمائهم اليها • كما عليها أن تختار بعض القيم الاجتماعية والتربوية للعمل على نقلها والمحافظة عليها •

أما اليوم فقد بدأ مفهوم التعليم العالى للصفوة يتراجع أمام التعليم العالى المفتوح الذى يهدف الى تطويع النظام التعليمى ليتلاءم مع ظروف العمل بالنسبة لعدد كبير من العاملين • فقد سادت اتجاهات جديدة أهمها اتجاه الانفتاح على الأفراد واتجاه الانفتاح على المجتمع •

والاتجاه الأول تمثل فى اتباع سياسة الباب المفتوح فى القبول ويتجلى فى قيام الجامعات المفتوحة وبرامج الانتساب • أما الاتجاه الثانى فيتمثل فى قيام مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر والدراسات الاضافية ودراسات المجتمع المحلى ، والتى تجعل من مؤسسات التعليم العالى مراكز اشعاع ثقافى وليست أبراجا عاجية بعيدة عن حاجات المجتمع والأفراد كما تجعل منها أدوات تطوير للمجتمع وليست مستودعات للمعرفة تتسم بالسلبية واللامبالاة •

* * *

● التعليم العالى — مشكلاته فى الوطن العربى :

لا شك أن التعليم العالى فى الوطن العربى يعنى أيضا بالدراسة فى المراحل المتقدمة من الثقافة الاجتماعية ، وبالتالى فهو قديم فى نشأته التى ترتبط بظهور الثقافة الاسلامية وانتشارها فى العصـور الاسلامية الأولى ، وقد كان للوطن العربى دوره الكبير فى المحافظـة على الثقافة الاسـلامية عن طريق مؤسساته الدينية كجامع الزيتونة والقيروان والجامع الأزهر الذى يعتبر أول وأقدم جامعة اسلامية بالمعنى الحديث[٧] ، ولا شك أن للاسلام دور كبير فى تقـدم العلم والمعرفة

---

(٧) محمد منير مرسى ، « **التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ ص ٧ — ٩ •

واثراء الثقافة الانسانية ولا شك أن مثل هــذه المساهمات الايجابية فى تطور التعليم يمكن أن تستمر اذا ما استمرت هــذه المؤسسات الثقافية فى تخريج الانسان العربى المســلم والمؤمن بثقافته وقيمه العربيــة الأصيلة والقادر على الانفتاح على الثقافات الأخرى والتعامل معها من موقف الأصالة ، ولكن هــذه المؤسسات لم تستمر فى تفاعلها مع بيئتها الاقتصــادية والاجتماعية ، فقد تم عزلها وانزوائها من الحياة العــامة واستحدثت مؤسسات تعليمية جديدة مقتبسة من الثقافة الغربية لم تحاول أن تحافظ على الأصالة الثقافية ، كمــا لم تحاول المؤسسات التعليمية القديمة الانفتاح على المعالم الحضارية والعلمية فى المجتمعات الحديثة •

لقد كانت المهــام التقليدية للتعليم العالى تتركز حول التدريس والتدريب والبحوث كوسيلة لنقل المعرفة وتقدمها ، وتوفيرا للقوى العاملة المؤهلة ، أما التركيز الحديث فقد انصب اليوم على تطويع نظم التعليــم العالى من أجل خدمة المجتمع الذى توجد فيه • ولذا كان على التعليم العالى أن يستجيب لتطلعات الأفراد الى التقدم الاقتصادى والثقافى والفكرى وأن يلبى الطلبات الجــديدة الناجمة عن التحول السريع فى المجتمعات ، وأن يواجه زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم نتيجة لنمو السكان من جهة ولتفجر الآمال والمطامح من جهة أخرى • ولقد أوجب هــذا الاختلاف فى الاحتياجات الوطنية والاهتمام بتحقيق الديمقراطية ، ضرورة التنوع فى التعليم العالى وجعله عملية مستمرة لملاحقة التقدم الهائل والسريع فى المعرفة والفنون الانتاجية الحديثة •

* * *

● مشــكلة المخرجات التعليمية :

ان محور المشاكل فى التعليم العالى — بل النظام التعليمى ككل — فى الوطن العربى يدور حول غربة هــذا التعليم عن روح العصر المتمثلة فى العلم والتكنولوجيا والتغيير ، فلا غرابة اذن أن تأتى مخرجات هــذا التعليم فى الوطن العربى غريبة عن بيئتها ومتطلباتها ، وأن تعانــى

مجتمعات هذا الوطن من عزلة أبنائه المثقفين سواء أكان ذلك داخل الوطن أو خارجه ، وكما قال أحد الباحثين العرب فان سنوات ما قبل التعليم الجامعي هي سنوات ضياع وان سنوات التعليم العالي هي سنوات تهجير واغتراب عن الواقع العربي والبيئة الحقيقية للبلاد(٨) .

لقد اتسم التعليم العالي في الوطن العربي بكثرة الانفاق بالمقارنة مع المستويات التعليمية الأخرى ومع ذلك لم يصلح من حال الخدمات ولم تأت مخرجاته متوازنة نتيجة لتضخم الكوادر العليا على حساب الكوادر المتوسطة وكوادر القاعدة ، فنجد آلاف الخريجين من المستويات العليا مع وجود قلة شديدة من الفنيين والصناع وخاصة في البلاد التي تأثرت بالسياسات الانجليزية كمصر والسودان .

كما أن سياسات الباب المفتوح التي انتهجتها بعض الدول لم تتح الفرصة لذوي المؤهلات المتكافئة علميا وعمليا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي مثل التحاق الممرضين والمساعدين الطبيين بكليات الطب والصيدلة والصحة العامة أو التحاق المشرفين والمراقبين الفنيين بكليات الهندسة أو التحاق الكتبة وموظفي الحسابات والسكرتارية بكليات الادارة والاقتصاد والتجارة . لذا فان نجاح التعليم العالي في الوطن العربي لابد أن يعتمد على تهيئة الظروف الملائمة وترشيد استخدام الموارد المحدودة المتاحة بكفاءة عالية وذلك عن طريق الربط بين التعليم العالي واعداد القوى العاملة بحسب احتياجات العمل والانتاج والتنمية والتقدم .

ان التعليم العالي في الوطن العربي هو جزء لا يتجزأ من التعليم العالي في الدول النامية عامة فهو لا يخرج كفاءات فنية واعية وقادرة على تطوير الانتاج في مواقع العمل المختلفة ، ولكنه في معظم الأحيان يخرج كفاءات في تخصصات غير مطلوبة تصبح عاطلة عن العمل أو عالة

---

(٨) أحمد عبد الرحمن العاقب ، **التعليم الجامعي واعداد القوى العاملة** ، الجزائر : مؤتمر الوزراء المسئولين عن التعليم العالي في الوطن العربي — مايو ١٩٨١ ص ٣٦٠ .

على مواقع العمل الأخرى • فقد أوضحت الدراسات أن حوالى ٩٠٪ من الخريجين هم من حملة الاجازات فى الآداب والعلوم الانسانية والعلوم البحتة بينما نجد حولى ١٠٪ فقط من حملة الشهادات فى العلوم الفنية والتطبيقية • والدول النامية تعانى من افتقاد مؤسسات التعليم الزراعى بالرغم من أن ٨٠٪ من اليد العاملة تعمل فى مجال الزراعة ، وأن الخريجين فى الأماكن التى بها مؤسسات تعليمية زراعية لا يتجاوزون ٥٪ من مجموع الخريجين فى تلك الأماكن • والواقع أن انتاج مؤسسات التعليم العالى فى مختلف الفروع العلمية لا يتلاءم والاحتياجات الكمية للمجتمع فى الدول النامية فالبطالة الكاملة والجزئية تتفشى بين بعض فئات الخريجين بينما تحتاج بعض القطاعات الى العاملين المؤهلين تأهيلا موازيا •

ان النظام التعليمى فى الدول النامية هو ثمرة النماذج التربوية الغربية التى غرسها المستعمر ولم تأت وليدة تطور اقتصادى سليم أو حاجات اجتماعية أصيلة ، فبالتالى لم يحقق الانجازات التى استطاعت القيام بها نفس النماذج فى أوطانها الأم ، فالنظام التعليمى لا يمثل الا منتوجا دونيا للمؤسسات التعليمية التى عرفتها أوروبا فى القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين [٩] فقد كان هذا النظام يهدف الى تطويع العلم لنقل الثروات الطبيعية المحلية وتصديرها لصالح الدول الاستعمارية بدلا من تطويعها لصالح الأقطار العربية • كما اتسمت الكثير من مخرجاته بالاغتراب عن البيئة الحقيقية ، فكانت هجرة العقول الى البلاد الأوروبية والأمريكية بالاضافة الى الهجرة الداخلية من الريف الى المدن والتى ولدت البطالة وزادت معدل الاستيراد لمتطلبات الاستهلاك وذلك على حساب البيئة المحلية وعلى حساب استنزاف الثروات الطبيعية ، وهدر القيم والفضائل والتقاليد •

---

(٩) أحمد صيداوى وآخرون ، **الانماء التربوى** (مرجع سبق ذكره) ص ٧٠ •

وبالتالى فقد تعرضت الجامعات اليوم الى نقد شديد تمركز حول تحول المؤسسات التعليمية الى مصانع للشهادات والدرجات [١٠] وحول سير هذه المؤسسات على بعض الأسس التقليدية التى سادت فى جامعات العصر الوسيط والتى ورثت عنها الكثير من المشكلات والتقاليد • فلا غرابة اذن أن قامت ثورات الطلاب فى الستينيات فى ايطاليا وفرنسا وانجلترا وأمريكا ، تعبيرا عن الاحساس بالاغتراب وعدم الرضا عن المجتمع عامة والمؤسسة الجامعية خاصــة •

* * *

● **مشكلة المدخلات التعليمية :**

اذا كانت مشاكل التعليم العالى كظاهرة حضارية تتمركز حول غربة هذا التعليم عن روح العصر المتمثلة فى العلم والتكنولوجيا والتغيير فان أسباب هذه المشكلة من النواحى التشخيصية تتجلى فى بعض العوامل أو المدخلات التعليمية كالتخطيط وسياسات القبول والمناهج والبحوث والتدريب والادارة التعليمية •

* * *

● **المشكلة التخطيطية :**

لقد تميز التخطيط للتعليم العالى بنموذجين اثنين همـــا نموذج التخطيط المركزى ونموذج التخطيط الاقليمى المحلى ، فالأول يبدأ من المراكز الى الهـــوامش أو الأقاليم ويعتمـــد فى الأســـاس على مقـــابلة الاحتياجات القومية وبالتالى فهو عبارة عن سياسة لتوزيع المواردالتعليمية من المركز ، أما الثانى فهو يبدأ من الأقاليم المحلية الى المراكز ويعتمد أساسا على مقابلة احتياجات الأقاليم المحلية[١١]وهو الاتجاه الحديث الذى

---

(١٠) Roland Dpre, **The Diploma Disease : Education Qualification and Development,** Los Angeles : George Allen & Unwin 1976.

(١١) Gay Neave, « Higher Education and Regional Development » **Higher Education Review Vol II, No. 3 Summer 1979** p. 16.

يدعو الى اقامة التعليم العالى بحيث تخدم مؤسساته المجتمع المحلى فى الأساس دون ابتعاد عن خدمة الأهداف القومية ككل •

وكيما يحقق التعليم العالى رسالته الاقتصادية والاجتماعية لابد له أن يراعى فى بناء مؤسساته وجود التنسيق التام بين أجهزة تخطيطه وأجهزة التخطيط فى القطاعات الأخرى وخاصة فى قطاعات التعليم العام والتعليم الفنى وقطاعات الانتاج والقوى العاملة ضمانا لسلامة رسم السياسات وتنفيذها من أجل خدمة أهداف المجتمع والتنمية الشاملة • فالهيكل التنظيمى لمؤسسات التعليم العالى وخاصة الجامعات يتطلب بالضرورة ربط هذه المؤسسات بمواقع العمل والانتاج فى المجتمع وذلك عبر قنوات اتصال فعالة ومفتوحة تسمح بمرور تيارات من التعاون والتكامل بينهما • وبذلك يستطيع التعليم العالى أن يتعرف من خلال مؤسساته على مشاكل المجتمع ويسعى لمعالجتها من خلال هذه المؤسسات •

ولقد شهد العالم توسعا كبيرا فى مجال التعليم والتدريب وانعكس ذلك فى الاقبال الكبير على التخطيط للتعليم والتدريب بحكم أنهما يمثلان عنصرين جوهريين فى التنمية الاقتصادية • ومن ثم اتسمت جهود التخطيط التعليمى طوال العقود الثلاثة الماضية بالانحياز للسمات الاقتصادية •

وقد ظهرت عدة طرق تهدف الى اعطاء المؤشرات اللازمة للقائمين بتخطيط التعليم للوصول الى الغايات والأهداف الاقتصادية • ومن بين هذه الطرق طريقة الطلب الاجتماعى وطريقة تحليل معدل العائد وطريقة اسقاطات القوى العاملة • والطريقة الأولى تعنى بتخطيط التعليم حسب الضغوط والرغبات الاجتماعية أو الطلب الاجتماعى على التعليم من حيث أنواعه وكمياته ومراحله المختلفة • أما الطريقة الثانية فهى تعنى بدارسة العائد المادى من التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة ، فهى طريقة لتقييم الاستثمار فى التعليم والتدريب أكثر منها طريقة لايجاد المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية من التعليم ، فهى لا تعنى بتحديد الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة الا بطريق غير مباشر •

أما الطريقة الثالثة فتعتبر الهدف من التعليم هو تلبية حاجات المخدمين من العمالة ، ومن هنا كان أسلوب التنبؤ بهذه الحاجات المستقبلية بهدف الوصول الى المستويات المحددة للنمو الاقتصادى وبالتالى معرفة كيفية ومستوى الاستثمار فى التعليم ، ولذا صار هذا الاسلوب أكثر رواجا فى التخطيط التربوى والتخطيط الاقتصادى • وهذه الطريقة تعتبر أكثر تعلقا بالمهن ، فهى تحاول أن تشير الى مواقع الاستثمارات التعليمية المهمة فى تلك المجالات التى يمثل فيها الطلب على القوى العاملة اقبالا كبيرا فى المستقبل ، فهى لا تعنى مباشرة بالاستثمار فى التعليم ولكنها توجه الأنظار الى بعض الاحتياجات الدقيقة للاقتصاد فى المستقبل •

* * *

● التخطيط والقوى العاملة :

ان احدى وظائف النظام التعليمى هى اعداد الأفراد لعالم العمل ، ولذا فان أهداف النمو الاقتصادى لا بد أن تحدد بالضرورة المتطلبات من التعليم والتدريب ، كما أن النمط المستقبلى لمتطلبات القوى العاملة لابد أن يوجه القرارات التعليمية الراهنة • ولكن متطلبات القوى العاملة فى الاطار التعليمى تختلف عن نظيرها فى الاطار الاقتصادى • فمتطلبات القوى العاملة فى الاطار التعليمى تعنى بالكميات والأنواع التى يحتاج اليها أو يتطلبها تحقيق أهداف ومستويات محددة •• فمثلا المتطلبات أو الاحتياجات من الأساتذة لأى جامعة من الجامعات أو مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى يمكن تعريفها بأنها أعداد وأنواع الأساتذة الذين تحتاج اليهم المؤسسة التعليمية لتحقيق مستويات تدريسية أو بحثية أو ارشادية أو استشارية محددة ، وهذه الأعداد لا تقابل بالضرورة أعداد الأساتذة الذين سيتم تعيينهم فعلا حسب سلم الرواتب المعمول به فى تلك المؤسسة التعليمية ، فقد لا يمثل سلم الرواتب حافزا كافيا يمكن المؤسسة من الحصول على الأعداد الكافية والأنواع الجيدة من الأساتذة الذين تحتاج اليهم •

أما متطلبات القوى العاملة أو الطلب على القوى العاملة فى المنظور الاقتصادى فهو عبارة عن جدول للعلاقات بين كميات العمالة من جهة وسلسلة المهايا والأجور المحتملة من جهة ثانية • وبمعنى آخر فان المؤسسات التى تحتاج الى القوى العاملة يمكن أن توظف كميات متفاوتة من القوى العاملة اعتمادا على معدل الأجور الذى يمكن أن يدفع لهم ، فكلما كان الأجر قيلا كلما كانت المؤسسة أكثر استعدادا لتوظيف أكبر عدد من الأفراد فى ذلك المستوى من الأسعار والأجور •

ان التقدير المستقبلى للقوى العاملة فى الاطار الاقتصادى يتطلب تحديد المتغيرات التى تتحكم فى العرض والطلب على فئات القوى العاملة المختلفة • ولكى يتم هذا التقدير فى جانب الطلب لا بد من اجراء تقديرات مستقبلية للتغيير فى مستوى ومكونات السلع والخدمات والتكنولوجيا والسياسات الاقتصادية العامة وأثرها على عوامل الانتاج والأسعار وخلافه ؛ أما فى جانب العرض فلابد من عمل تقدير مستقبلى لتعداد السكان والتغييرات فى المرتبات والأجور وفى تكاليف التعليم والتدريب وخلافه •

ولا شك أن مثل هذه التقديرات التى تتضمن كل هذه العوامل هى أمر فى غاية الصعوبة ان لم يكن مستحيلا ، ولكن فى الواقع ان أى تقدير مستقبلى للقوى العاملة أو أى سلعة اقتصادية أخرى يتم على أساس افتراضات معينة كافتراض ثبات الأسعار النسبية والمرتبات والأجور أو استعمال أسعار افتراضية كالأسعار الظلية أو المحاسبية أو استعمال متغيرات ليست لها أوزان كالمتغيرات الصماء •

وقد لاقى هذا المنظور بعض الاعتراض بحجة أنه من الصعوبة بمكان التنبؤ بالاحتياجات المهنية الدقيقة فى عالم يتسم بالتغيير فى الأسعار والأجور ، وأن هذه الأسعار والأجور لا تمثل فى نفس الوقت مقياسا حقيقيا للانتاجية • وقد تركز التساؤل على مدى دقة التنبؤ بالقوى العاملة فى خطط المدى الطويل وحاول بعض الباحثين أمثال

بشير أحمد ومارك بلوق [١٢] التصدى لبعض هذه التساؤلات موضحين محدودية النماذج التقديرية التى استخدمت فى بعض البلدان والجوانب الملائمة فى طريقة اسقاطات القوى العاملة بالنسبة للدول النامية • ويمكن القول بأن اسقاطات القوى العاملة فى الاطار الاقتصادى عملية ضرورية وممكنة فى نفس الوقت ولكنها لا تتم بدرجة كبيرة من التأكد أو اليقين •

ان اسقاطات القوى العاملة لا يمكن أن تكون الا مشروطة ، ولذا ليس من السهل حصر متطلبات القوى العاملة من النواحى الكمية الا بموجب افتراضات معينة عن الهيكل التنظيمى للمؤسسة أو الهيكل الاقتصادى للقطاع أو الدولة ككل ومستوى التكنولوجيا المتوقع استعمالها •

فالاسقاطات أو التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة تفيد عملية التخطيط أو استراتيجية الحصول على الموارد البشرية وتنميتها واستخدامها والمحافظة عليها • فهى عملية تحليلية تهدف الى رصد الأعداد والأنواع المختلفة من القوى العاملة المطلوبة فى المستقبل مع الأخذ فى الاعتبار العوامل الخارجية كالسياسات الحكومية والتغيرات التكنولوجية وأسواق العمل وخلافه • وعملية التحليل هذه تبدأ بأهداف الدولة أو المؤسسة ثم مقارنة أشكال العمالة المتوقعة مع حجم العمل الراهن وادخال التعديلات اللازمة من جراء التقاعد أو الموت أو عوامل التسرب الأخرى وأخيرا تقدير الزيادات والنقصان المتوقعة فى القوى العاملة •

ان تحليل القوى العاملة لا يمكن أن يبنى دائما على احصاءات ضخمة من معلومات المسح الاجتماعى [١٣] ، وليس من الضرورى أن تكون

---

(١٢) Bashir Ahmed & Mark Blaug (eds.) **The Practice of Manpower Forecasting** : A Collection of Case Studies, New York : Elsevier , 1973.

(١٣) Frederick H. Harbison, « The Need of Developing Human Resources » in Stephln spiegelglas & Charles Welsh (eds.) **Economic Development : Challenge and Promise**, New Jersey, Prentice - Hall, Inc., 1970 p. 118.

الاسقاطات تفصيلية للغــاية حتى تكون ذات فائدة للتخطيط ورسم السياسات ، وذلك لأن نمط المتطلبات لا يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة لأننا لا نستطيع مقدما معرفة حركة العمالة من موقع الى آخر • وسواء توفرت الاحصاءات أم لم تتوفر فان الهدف من التحليل هو اعطاء صورة موضوعية ومعقولة للمشاكل الأساسية للموارد البشرية والأسباب الرئيسية لهذه المشاكل والتوقعات المعقولة للأشكال المستقبلية •

لذا فان الهدف من تقدير احتياجات القوى العاملة هو تقليل عدم التوازن والتأكد من توافرها عندما تصبح الحاجة اليها فعلية وواقعية • ولذا فليست المسألة اليوم هى أن نجرى الاسقاطات أم لا نجريهــا ، وانما هى الى أى مدى يمكن أن تكون هذه الاسقاطات منتظمة ؟ والى أى مدى يمكن أن تبنى على الشواهد والمعلومات المتوفرة ؟

لقد ازدادت اليوم الدعوة للتعليم للمشاركة فى الجهود التنموية وتسريع معدلاتها فى الوطن العربى وبخاصة ربط التعليم العالى بالتنمية الشاملة فى مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، واعطــاء التعليم العالى أهمية مستعجلة فى اعداد الأطر والكفــاءات اللازمــة للقطاعات الاقتصادية وجعله نظاما فعالا قادرا على مواجهة التحديــات الخارجية التى يفرضها النظام السياسى الاقتصادى العالمى والتحديات الداخلية التى يفرزها الواقع العربى بتناقضاته القطرية وآماله الوحدوية • فالتعليم العالى يقوم بوظيفــة اجتماعية اقتصــادية عندما يربط بين سياسات القبول واحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدربة • فالأعداد الضخمة من الطلاب ربما ترهق مؤسسات التعليم العالى وتفوق طاقتها التعليمية وتحرمها من امكانية تقديم الخدمات التعليمية بالكفاءة الممكنة ، كما ترهق الدولة بالالتزام بتشغيل ما يفوق طاقاتها من الخريجين وربما فى غير تخصصاتها وبرواتب مرتفعة (١٤) فاختيار الطلاب للتعليم العالى

---

(١٤) أحمد حافظ نجم « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحــل مشكلاته » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد ١٥ مارس ١٩٧٩ ص ١٨ .

يجب ألا يترك لرغباتهم فى الالتحاق فقط بل يجب أن يحكمه مدى حاجة المجتمع لخريجى هذه المؤسسات وفى التخصصات المتعددة من ناحية ، ومدى امكانية تقديم هذه الدراسات فى المؤسسات التعليمية بالكفاءة المطلوبة من ناحية ثانية •

لذا فان على مؤسسات التعليم العالى أن تتبنى النظرة المستقبلية فى التخطيط وذلك لوضع برامج الاعداد والتدريب التى تتلاءم مع النظرة المستقبلية للمجتمع مع اعطاء الاهتمام والعناية لعامل الوقت وجعله عنصرا أساسيا فى القرارات التخطيطية ، المركزية منها واللامركزية •

* * *

● **مشكلة المناهج الدراسية :**

ان مؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى كما هو الحـــال بالنسبة لمعظم مؤسسات التعليم العالى فى الدول النامية وخاصـــة الجامعات ، تمثل امتدادا تقليديا للمؤسسات الأوروبية والأمريكية ، وقد وصف البعض الكثير من الجامعات العربية بأنها عبارة عن كليات فرعية للمراكز التعليمية فى المتروبول [١٥] فهى بالتالى منقطعة الصلة بالتقاليد العربية والاسلامية فى التعليم العالى [١٦] كما أن تفاعلها ثقافيا وعلميا مع الجامعات الأجنبية يأتى أكثر من تفاعلها داخليا مع بعضها البعض أو بين الجامعات العربية وهذا يثير بشكل أساسى قضية تعثر تعريب التعليم الجامعى فى الوطن العربى والتى تؤدى بدورها الى ترسيخ واستمرارية التبعية الثقافية لمؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى بالنسبة لمؤسسات التعليم فى العالم الغربى • فالمناهج الدراسية تأتى فى معظمها معبرة عن قضايا مطروحة فى الفكر الغربى وتدور فى اطـــار

---

(١٥) طه دياب وسامى صالح « التعليم الجامعى والعالى والتنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد ١٦ ، سبتمبر ١٩٧٩ ص ٥ .

(١٦) محمد السيد سليم « الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ٩٣ .

مفاهيم نظرية من الثقافة الغربية وهي تأتي بالتالي بعيدة عن الأصالة لعدم تعبيرها عن الخصائص الذاتية للبيئة المحلية والقضايا الأساسية المطروحة فيها ولعدم تركيزها على الأبعاد الحضارية في الذات العربيـــة الاسلاميـــة •

ان مناهج الدول النامية عامة والوطن العربى خاصة ، هى مناهج جامدة غير مرنة ولا تعطى فرصة للتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم ، فهي تعتمد بشكل رئيسى على المعلومات النظرية ودور الكتاب المدرسى في نقل هذه المعلومات ، وقد اتخذت المناهج والأساليب الدراسية هدفا واحدا هو النمو المتزايد للنمط الأكاديمي النظرى [١٧] ففي التعليم العالى تحتل مناهج الدراسات النظرية والانسانية مركز الصدارة وتشكل الجزء الأكبر من المناهج ، أما المقررات الدراسية التطبيقية فتحتل مكانا ثانويا وفي نفس الوقت تمثل نوعا تقليديا من المناهج •

ان المناهج فى الوطن العربى تركز على المعلومات وليس على طريقة التفكير والبحث العلمي وتسلسل الأفكار والفهـــم الصحيـــح • والخلل الأساسى في المناهج المتبعة هو الحفظ لأن انتاج الطالب يحدد بما يحفظ وليس بما يستطيع أن يخلق ويبتكر ، فالمناهج قد صممت لتعلم الطالب كيف يعمل الآخرون وكيف يصممون وليس كيف يجب أن يعمل ويصمم هو نفسه ، والنتيجة « معلومات عامة تجعل صاحبها يثق فى منتجات الآخرين وفى مقدراتهم وبالتالى الاعتماد عليها ، ولا تهدف بأى حال من الأحوال الى غرس ملكة الابتكار والاعتماد على النفس »[١٨] وكما قال حامد عمار فان مناهج التعليم العالى تفرض على نظام التعليم كله بل على قيم المعرفة فى الحياة ومصادر القوة البشرية مجالا واحدا هو مجال

---

(١٧) أحمد صـــيداوى وآخرون ، **الانماء التربوى** (مرجع سبقت الاشـارة اليه) ص ١٠٤ •

(١٨) أحمد عبد الرحمن العاقب ، التعليم العالى واعداد القوى العاملة (مرجع سبقت الاشـارة اليه) ص ٣٨ •

المعرفة النظرية الاسترجاعية ويجعل التفوق في هذا المجال الطريق الأمثل الى الحراك الاجتماعي [١٩] .

ان مناهج الدول النامية لا تمس مشكلات العصر ، كما أن رجال التعليم لا يضعون المناهج حسب احتياجات قطاعات العمل والانتاج وانما حسب مقدراتهم وامكاناتهم الذاتية ، وقد أدى ذلك الى انعزال المعلمين عن الطلاب والشعور بالضياع وفقدان القدرة على الرعاية والتوجيه وقصر مهمة المعلمين على التدريس والتدريب وابتعادها عن القيام بأعباء القدوة الحسنة فى مجال القيم الخلقية والتربية السلوكية للطلاب وأبناء المجتمع عامة .

ان البلدان النامية لا تواجه مناهج قديمة بالية فحسب وانما تواجه وجودا حضاريا مطمورا يتطلب بعثا جديدا فى مختلف المجالات ، فمناهج العلوم الانسانية ومناهج اللغات مثلا لا تهدف الى اجتياز التجارب الانسانية بقصد البناء عليها بقدر ما تهدف الى تمجيد ما هو غير وطنى وخاصة فيما يتعلق بالمستعمر ولغته وأدواته وتقنياته ، ونفس الشيء يمكن أن يقال عن مناهج الاقتصاد والتربية والادارة وغيرها ، فالانسان الذى يعتقد أنه بمولده أقل من الآخرين سيظل على تلك الحال فى انتاجه وتنظيم مجتمعاته وفى سعيه وراء الحرية والتقدم .

ان أزمة المناهج فى البلدان النامية تكمن فى استمرار هذه البلدان فى مواجهة مشكلاتها التربوية بالذهنية القديمة والأساليب القديمة [٢٠] ، ولقد دعى بعض العلماء الى أن يلقى كل قطر عربى ما لديه فى سلة المهملات ويبدأ من جديد وذلك لاعتقادهم أننا أشبه بانسان ورث سيارة ثقيلة لا يستطيع اصلاح محركها فاضطر الى شراء حصان

---

(١٩) حامد عمار « حول التعليم العالى العربى والتنمية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١٣١ .

(٢٠) انظر فيليب كومز : **ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر** (ترجمة احمد خيرى كاظم وخالد عبد الحميد) القاهرة : دار النهضة ، ١٩٧١ .

لجرها واستمر فى استخدام هذا الهجين المتنافر ، فلا هو أراح السيارة بتصميم محرك مناسب لها ولا هو أراح الحصان بشراء عربة خفيفة يجرها[٢١] ، وكما قال أحمد العاقب فانه يتوجب على العرب ان هـم أرادوا أن يقودوا العالم مرة أخرى أن يلجأوا الى اعادة صياغة الانسان العربى عن طريق غرس العلوم والتكنولوجيا الحديثة علما وفكرا وليس نقلا لصروح من الأسمنت أو بروج من الحديد [٢٢] .

ان طرق التدريس المتبعة تعتمد أساسا على أسلوب التلقين من قبل المعلم ، وان شيوع مثل هذه الطريقة يمثل احدى الأسباب التى أدت الى التخلف الثقافى للدول النامية فالمعلم يفضل مثل هذه الطريقة لأنها تبدو له أكثر سهولة وأكثر ضبطا للصفوف فى حين أن الطالب يفضل مثل هـذه الطريقة أيضا لأنها تخفف عنه أعباء البحث والتعلم الذاتى .

ان التربية لن تقوم بدور فعال نحو الأفراد والمجتمعات ما لم تساعد الأفراد على تكوين القدرات اللازمة للتعرف على المشاكل والطرق الكفيلة بحل تلك المشاكل ، فالطريقة اليوم هى الأساس فى التربية وليست مجموعة الحقائق المتزايدة ، والمهم فى المناهج أن تزود الطلاب بطرح الأسئلة والمشاكل التى تهم المجتمع وليس تزويـدهم بحلول واجابات لمشاكل غير مطروحة وأسئلة غير مثارة على الصعيد الواقعى [٢٣] .

وخلاصة القول ان الاتجاهات الحديثة فى التربية تنادى بمبـدأ التعلم الذاتى والتربية المستمرة والتى تستهدف تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر ، الشىء الذى يتطلب استخدام الطرق التدريسية الشيقة والتى تهدف بدورها الى عرض الحقائق فى صورة مشكلات تتحدى التفكير[٢٤] ،

---

(٢١) أحمد عبد الرحمن العاقب ، **التعليم الجامعى واعداد القوى العاملة** (مرجع سبقت الاشارة اليه) ص ١٥ .

(٢٢) نفس المرجع ص ٥ .

(٢٣) Tyrrell, « Change and Content » **Higher Education Review** op. cit . p. 37.

(٢٤) عبد الرحمن عيسوى « دور التعليم الجامعى العربى فى تنمية الفكر العلمى ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد ١٦ ، سبتمبر ١٩٧٩ ص ٣٨

فالتفكير العلمى كما هو معروف هو عادة ذهنية يمكن تعلمها واكتسابها والتدريب عليها كما هى الحال بالنسبة لبقية العادات [٢٥] ، ولكن المواد والموضوعات التى تتضمنها المناهج الدراسية لمؤسسات التعليم العالى فى الوطن العربى ليس لها جدوى فعليه فى الحياة العملية والمستقبلية للنشء ، ولا تمثل أكثر من عملية حشو لأدمغة التلاميذ بمعلومات جوفاء تستهلك الجهد وتستنفد الطاقات دون مبرر[٢٦] .

* * *

● **مشكلة البحث العلمى :**

البحث العلمى ــ كما هو معروف ــ ينقسم الى نوعين : أساسى وتطبيقى . والنوع الأول يهدف الى الوصول الى المعارف الجديدة وتكوين رأس المال العلمى الذى يقوم على أساس اشباع الفضول العقلى أو الاحتياجات المعرفية البحتة ، ويتم ذلك عن طريق اتباع الأسلوب العلمى الذى يخدم أغراض التدريب على التفكير والملاحظة العلمية واختيار الفروض وايجاد العلاقات الارتباطية والسببية بين الظواهر [٢٧] .

والنوع الثانى من البحوث هو الذى يتناول نتاج البحوث الأساسية ويحاول أن يجد لها تطبيقا عمليا فى عالم الطبيعة والمجتمعات والانسان . وهذا النوع من البحوث هو الذى يعمق فى ظاهرة تبعية الوظيفة العلمية للجامعات ومراكز البحوث فى الدول النامية حيث نجد الكثير من الدراسات العلمية تستقى معلوماتها من الدول النامية أو دول الهامش ولكن تتم تحليلاتها فى جامعات ومؤسسات الدول الغربية أو دول المركز

---

(٢٥) المرجع السابق : ص ٣٨ .

(٢٦) أحمد حافظ نجم « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحل مشكلاته » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد ١٥ ، مارس ١٩٧٩ ص ١٥

(٢٧) محمد السيد سليم « الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم » **الفكر العربى** العدد ٢٠ السنة الثالثة ، مارس ــ ابريل ١٩٨١ ص ١٨٦ .

ومن ثم ترسل النتائج النهائية فى شكل كتب وتقارير للاستهلاك العلمى فى دول الهامش [٢٨] .

والبحث العلمى اليوم هو معيار حضارى تقاس به درجة التقدم والتحديث ، فهو السبيل الوحيد لاحداث الثورة التكنولوجية التى تبدأ بالثورة العلمية الموجهة نحو اعداد الكوادر اللازمة لتدوير المعلومات وتطوير التكنولوجيا . والتكنولوجيا هى أنماط للسلوك وطرق للتفكير ، بل هى فى نهاية المطاف ثقافة بكل خصوصياتها وعمومياتها ، ولذا كانت عملية نقل التكنولوجيا من أبرز مهام المؤسسات الجامعية التى تراعى خصوصيات هذا النقل وفقا لحاجات المجتمع [٢٩] .

ان الدول النامية لا تخصص للأبحاث والتطوير سوى معدل ٢٠ر٪ من ناتجها القومى العام فى حين أن الدول الصناعية تخصص حوالى ١٪ ــ ٣٪ من ناتجها القومى العام ، والبحوث فى الدول النامية لا تتبع نظاما معينا للأولويات بحيث تركز على المشكلات العاجلة والملحة والتى تفرضها مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما أن المناخ العلمى الذى يتطلبه البحث من معدات وأجهزة وكتب ومراجع ومصادر لا تكون متوفرة ، والواقع أن مؤسسات التعليم العالى وخاصة الجامعات فى الوطن العربى لا تعطى اهتماما كبيرا للبحوث ، كما أن مؤسسات القطاع الخاص فى الزراعة والصناعة والتجارة لا تمول الا عددا بسيطا من البحوث التى تقوم بها تلك المؤسسات وان كانت تعهد فى كثير من الأحيان لأساتذة الجامعات القيام ببعض البحوث التى تتطلبها مؤسسات القطاع الخاص على أساس فردى ذاتى .

وبالرغم من التوسع النسبى فى عدد الجامعات العربية ومؤسسات التعليم العالى الأخرى الا أن ذلك التوسع لم يؤد الى تحسن الظروف

---

(٢٨) محمد السيد سليم « الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ٩٣ .

(٢٩) هشام بوقمرة : « دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١١٤ ..

المحيطة بنشاط البحث لأن مؤسسات التعليم العالى هى فى الغـالب مؤسسات تعليم أكثر منها مؤسسات بحث أو خدمات اجتماعية [٣٠] كما أن المناهج وطرق التدريس لعبت دورا كبيرا فى غياب المناخ العلمى الذى يتطلبه البحث وفى ضعف انتاجيته ، وكما قال حامد عمار فان بحوث الجامعات على مختلف مستوياتها وفى معظم مجالات التخصص لا تمثل بحوثا متكاملة لأنها ليست منبثقة من السعى الى حل مشكلة أو تطوير عمل معين تقتضيه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية [٣١] .

ان مفهوم التنمية فى العالم العربى هو مفهوم مرادف للمشاريع واستيراد المعدات الأجنبية وهذا أدى الى وجود فجوة كبيرة بين عالم التنمية وعالم العلم والتكنولوجيا ، كما أدى الى استخدام أسـلوب التلزيم فى نقل التكنولوجيا والتى تعامل على أنها سلعة أكثر منها معرفة علمية يمكن أن تطوع لخدمة الاحتياجات المحلية ، وهذه السلع الانتاجية والاستهلاكية لا تؤثر فى حياة الجمهور العام وانما فقط فى طبقـة متوسطة صغيرة .

ان نشر التعليم والنهوض بالبحث العلمى من أهم وسائل تحقيق أهداف التنمية ، والبحث العلمى هو الأساس لانتشار التكنولوجيا وتنمية المعرفة والفنون الانتاجية الحديثة وبناء الأجيال الصاعدة فكريا وسياسيا واجتماعيا ، لذا فان التعليم العالى يعتبر عاملا من عوامل الاسراع فى البنى التحتية والذهنية للتطور التكنولوجى فى المستقبل . والمعرفة التكنولوجية لا يمكن شراؤها بل يجب تعلمها ولكن سياسة الدول العربية فى مجال العلوم والتكنولوجيا تهدف الى الحصول على الأدوات والخدمات أكثر مما تهدف الى استيعاب التكنولوجيا نفسها .

واذا كان البحث العلمى هو الأساس فى انتشار التكنولوجيا وتنمية

---

(٣٠) انطوان زحلان ، **العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى** . بيروت . مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٧٩ ص ١٠٣ .

(٣١) حامد عمار : « حول التعليم العالى العربى والتنمية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ ، يونيو ١٩٨٢ ص ١٢٨ .

المعرفة والفنون الانتاجية الحديثة وأن نقل التكنولوجيا يتطلب بنـاء البيئة التكنولوجية من خلال تطوير المؤسسات والهياكل التى تتطلبها عملية التطور التكنولوجى ، فان مراجعة المناهج وطرق التدريس تمثل ركنا أساسيا فى عملية خلق واستيعاب التكنولوجيا الحديثة وبالتالى فانه لابد من اصلاح المناهج فى مؤسسات التعليم العالى وجعل العملية التدريسية عملية بحثية تعاونية بين المعلمين من جهة (٣٢) وبين المعلمين والطلاب من جهة أخرى لأن البحث العلمى يخدم أغراض التنمية الذاتية بالنسبة للمعلمين والطلاب على السواء • كما يجب اعادة توجيه التعليم العالى واصلاحه عن طريق العناية بالدراسات العملية والفنية وانشاء معاهد البحث فى مثل تلك المجالات •



● المشكلة الادارية :

ان ادارة التعليم العالى تعتبر عاملا أساسيا فى كفاءة هذا التعليم وبالتالى فان حسن الادارة يؤدى فى النهاية الى تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية المتمثلة فى تخريج الكفاءات بالمواصفات المطلوبة • وكما قال بيتر دركر (Peter Drucker) فان تخلف الدول النامية فى التنمية يرجع فى الأساس الى تخلفها فى الادارة ، فمؤسسات التعليم العالى لا تقل عددا ولا تختلف نوعا عن الأجهزة البيروقراطية الأخرى من حيث تدنى الانتاجية وعدم وجود الاحساس اللازم بقيمة الوقت ، وتفشى الفساد والمحسوبية • ولذا فان ادارة مؤسسات التعليم العالى ليس بالأمر اليسير ، فهى تحتاج الى استخدام الطرق والأساليب الادارية الحديثة والقيام بالوظائف الادارية المتعددة من تخطيط وبرمجة وميزانية وغيرها وذلك من أجل الوصول الى أهدافها فى أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة • ومن أهم الوظائف الادارية لمؤسسات التعليم العالى هى وظائف

---

(٣٢) Christopher Burn « Some Optimistic Proposals for apessemistic Time » **Higher Education Review** Vol 12 No. 2 Spring 1980 p. 4 .

القبول والتسجيل بالنسبة للطلاب ووظائف التوظيف والتدريب بالنسبة للأساتذة والموظفين ، ووظائف المتابعة والتقويم بالنسبة لجميع الأعمال والنشاطات العلمية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية • وكما قال الدكتور عبد الله عبد الدائم فان خاتمة المطاف فى خطة التعليم العالى ليست هى زيادة عدد المتخرجين أو توزيعهم على الأقسام والفروع وعلى الفئات الاجتماعية الأكثر تلاؤما مع مطالب الخطة الاقتصادية والاجتماعية وحاجات سوق العمل « بل الأصل والخاتمة أن نقدم للداخلين فى فروع التعليم وأقسامه اعدادا قادرا فى محتواه وأساليبه على أن يخرج لسوق العمل والمجتمع النوعية المطلوبة من الاختصاصيين والمستوى الكفء من الفنيين والعلماء الذين تحتاج اليهم الثورة العلمية والتكنولوجية فى عصرنا »[٣٣] • ولذا فان وظائف التوظيف والتدريب تستحق الاهتمام المتزايد من قبل مؤسسات التعليم العالى لما لها من أثر فعال على كفاءة القوى العاملة بهذه المؤسسات وبالتالى تؤثر فى النهاية فى عملية الوصول الى أهداف هذه المؤسسات المتمثلة أساسا فى تخريج الكفاءات العالية التى يحتاج اليها المجتمع وعملية التنمية الشاملة •

* * *

● **التوظيف :**

يعتبر التوظيف من المحاور الأساسية فى موضوع القوى العاملة ، فهو اللبنة الأولى فى تطوير وتنمية القوى العاملة بالمؤسسة وهو يعتمد على عمليات تخطيطية سابقة وعمليات ادارية لاحقة تكون فى مجموعها تخطيط وادارة القوى العاملة بالمنظمة • فالتوظيف يتطلب حصر الوظائف الشاغرة والمشغولة ومعرفة متطلبات كل وظيفة كما يتطلب حصر أسواق العمل الفعلية والمصادر الكامنة أو المحتملة لسد الطلب من الحاجات الوظيفية بالمؤسسة ، ومن ثم يتطلب الوصول الى تلك المصادر الفعلية

---

(٣٣) عبد الله عبد الدائم: التربية فى البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٩ (الطبعة الثالثة) ص ٢٠٠ .

والمحتملة وبدء عملية التحفيز باستعمال الأساليب العملية الواقعية .
ومن ناحية أخرى فان التوظيف يتطلب اختيار أفضل العناصر المتقدمة للعمل وتعينها على الوظائف التى تتناسب مع مؤهلاتها العلمية ومهاراتها وخبراتها ومتابعة سلوكها فى العمل وتقويم أدائها .

والتوظيف عملية محورية أساسية تحكمها عوامل فنية تتعلق بموضوع الوظائف نفسها من وصف وتوصيف وحصر للاحتياجات الوظيفية وتجنيد واختيار لأحسن المهارات والكفاءات الموجودة كما تحكمها أيضا عوامل ادارية تتمثل فى الاجراءات اللازمة للقيام ببعض أو معظم العمليات الفنية . ولابد من اشراك الأقسام والدوائر المعنية فى عملية الاختيار سواء أكان ذلك عنطريق اعداد قوائم الاحتياجاتأو دراسة طلبات الالتحاق وترتيب قوائم المتقدمين . وقد أشار ميغنسون [٣٤] الى أن الأقسام والدوائر المعنية أقدر على تحديد مواصفات الوظائف التى تتبع لها وعلى تحديد المتطلبات الشخصية لشاغلى هذه الوظائف من مؤهلات ومهارات وتدريب وخبرة .

ان عملية الاختيار أو اتخاذ القرار بشأن من سينتمى الى المؤسسة من بين المتقدمين هو محور عملية التوظيف وتعتمد عليه عملية التنمية والتطوير فى المستقبل . وفى هذا الخصوص يقول ميغنسون :

« اننا لا نبالغ اذا قلنا ان اختيار القوى العاملة فى المؤسسة يحدد الى مدى بعيد مستقبل المؤسسة نفسها لأنه لا يمدها بأشخاص يقومون بعمل الوظائف الحالية فحسب ، وانما يوفر لها أيضا مصدرا مفتوحا من القوى العاملة يمكن عن طريق التنمية والتطوير والترقى أن تمثل المواقع القيادية فى مستقبل المؤسسة »[٣٥] .

وقد تناولت بعض البحوث عملية الاختيار فى المؤسسات التعليمية

---

(٣٤) Megginson, **Personnel and Human Resources Development**, Home Wood, Illiones : Richard Irwin, Inc. 1977 p. 204.

(٣٥) نفس المرجع ص ١٩٢ .

وأوضحت أن أثرها يختلف عن أثر الاختيار فى المنظمات الأخرى .
فقد أوضح « بيتر بلاو » فى دراسته « تنظيم العمل الأكاديمى » أن
أعضاء هيئـــة التدريس فى مؤسسات التعليم العالى يتم اختيارهم على
أساس قدراتهم البحثية والتدريسية وأنه كلما تركت عملية الاختيار فى
يد الادارة المتوسطة كلما كان الناتج هو الحصـــول على أساتذة دون
المستوى فى قدراتهم البحثية والتدريسية بعكس الحالات التى يتم فيها
الاختيار عن طريق الادارة العليا أو الدوائر الأكاديمية المتخصصة فى
تلك المؤسسات[٣٦] ، وقد أوضح « بلاو » أثر تعيين أعضاء هيئة التدريس
من قبل الادارة عامة فيما يلى :

« وباختصار فان الأثر الكبير الذى يتركه الاداريون فى اختيارهم
لأعضاء هيئة التدريس يعتبر عائقا للانتاجية العلميـــة فى المؤسسات
الأكاديمية لأنه يؤدى الى تعيين أساتذة ذوى انتاجية ضعيفة كما يؤدى
الى استقالة أكثر الأشـــخاص انتاجية من الأساتذة الموجودين والى
الاحباط وعدم الرضاء اللذين يؤديان الى اعاقة الجهود البحثية بالنسبة
لبقية الأساتذة »[٣٧] .

* * *

● **التدريب :**

ان القوى العاملة مهما كان نوعها ومهما كانت كفاءتها ومستواها ،
عرضة للصدى الفكرى والمعرفى ، فبالتالى تحتاج فى صقلها الى ما يستجد
من طرق ووسائل للحصول على المعرفة والمهارات . فتدريب القوى العاملة
فى أى مؤسسة من المؤسسات ضرورى بالنســـبة لتطويرها وتنميتها ،
أما نوع التدريب ومستواه ومدته فهى متغيرات تفرزها ظروف المؤسسة
من عوامل مادية وسياسية واجتماعية وعوامل المخاطرة والأمن والانتماء
وغيرها . وكما قال « شيندر » فليس هدف المؤسسة هو الحصول على

---

(٣٦) Peter Blau, **The Organization of Academic Work,** New York : John Wiley & Sons, Inc., 1973 p. 244.

(٣٧) نفس المرجع السابق ص ٢٤٤ .

أشخاص يستطيعون القيام بالأعمال الموكولة لهم فقط بقدر ما هو الحصول على أشخاص يمكن أن ينموا ويتطوروا وتتفتح مواهبهم الوظيفية من خلال الأعمال التى يقومون بها داخل المؤسسة[٣٨] • وقد أجرى معهد البحوث الاجتماعية فى جامعة « منتشجن » سلسلة من الدراسات على مدى عقدين من الزمان لمعرفة العوامل التى تحدث الرضاء الوظيفى لدى الأفراد وانتهت الى تقرير عاملين اثنين هما: الفرصة للنمو والقدرة على التعلم[٣٩] •

والتدريب يعتبر من المحاور الأساسية فى تطوير وتنمية القوى العاملة فى أى مؤسسة من المؤسسات ، وهو بالضرورة يتضمن التعليم رغم اختلافهما فى أن التدريب يتجه بالدرجة الأولى نحو الوظيفة فى حين أن التعليم يتجه نحو الفرد ، ولذا فالتدريب غالبا ما تكون مدته قصـــيرة كما أن مواده وأدواته يغلب عليهـــا الجانب العملى أكثر من الجانب النظرى •

والواقع أن التدريب هو جزء من التعليم لأن أى تدريب يقتضى بالضرورة الالمـــام بالمعلومات سواء أكانت عملية أو نظرية وفى مدة طويلة الأجل أو قصيرة الأمد وسواء أكان الهدف منها تحسين الأداء أو الاثراء للحاجات النفسية والفكرية العامة • والتدريب ينقسم الى تدريب منتظم وتدريب غير منتظم والتدريب غير المنتظم هو الذى يأتى نتيجة ظروف طبيعية وعن طريق مخالطة أو مجالسة الآخرين فى حين أن التدريب المنتظم يخضع لهيكلية معينة تتم مسبقا عن طريق التخطيط والتنظيم • والتدريب المنتظم هو عبارة عن تنسيق للاحتياجات التدريبية والسياسات والموارد ، فهو يتطلب تفاصيل عن التدريب المتوقع لأفراد القوى العاملة من حيث التقسيمات المختلفة والمتطلبات التدريبية للأقسام والادارات المختلفة ومن حيث تحديد المسئوليات بالنسبة لكل بند من بنود التدريب

---

(٣٨) Benjamin Schneider, Staffing Organizations, California : Goodyear Publishing Company, Inc. 1976 p. 22.

(٣٩) Warren Pennis, The Unconscious Conspiracy: Why Leaders Can't Lead, New York : Amacon, 1976 p. 139.

وتحديد الميزانيات والأرقام حسب التقسيمات المختلفة • ثم تأتى بعد ذلك مسألة كيفية مقابلة هذه الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج وتنفيذها وقياس أثرها وفعاليتها بالنسبة لانتاجية القوى العاملة والتى تتمثل فى تضييق الفجوة التدريبية أو الفرق بين ما يجب أن يعمله الأفراد بالمؤسسة وبين ما يفعلونه فى واقع الأمر •

ان العناية والتركيز فى التوظيف والتدريب يجب أن توجه نحو تقويم الأداء بالنسبة لأفراد القوى العاملة فى المؤسسة التعليمية ، ومحورية تقويم الأداء تنبع من أنها تعتمد عليها الجهود التخطيطية السابقة والجهود التنفيذية والادارية اللاحقة ، والاعتبارات النفسية والاجتماعية المتعلقه بالحوافز والمكافات والعدالة والجزاءات وفى تقسيم العمل وتحديد المهام ومتابعه الأداء •

وتقويم الأداء لا يمكن أن يتم بشكل فعال ومنصف الا فى ظل نظام للاتصالات الادارية يسهل معها نقل المعلومات الكافية والمناسبة ويحدث معها نوع من التفاهم المتبادل بين مختلف الفئات بالنسبة للقوى العاملة فى المؤسسه وبخاصة الاداريين وأعضاء هيئه التدريس ، وباتباع قنوات للاتصال تتصف بالعلمانيه والأعلاقيه • وفى هذه الحاله يمكن لنتائج التقويم أن تساعد بدورها فى تنقية المعايير ووضع المواصفات التى يسترشد بها فى تخطيط عمليات التوظيف والتدريب وبالتالى زيادة انتاجية الأفراد وزيادة فعالية المؤسسة •

* * *

● **خلاصة :**

فى هذا البحث تناولنا دور التعليم العالى فى اعداد الكفايات العالية من القوى العاملة ، وقد ركزنا على أهمية القوى العاملة وموضوع الاستثمار فى الانسان ، وقد تناولنا التعليم العالى فى نشأته وتطوره ومفاهيمه الحديثة ، كما تحدثنا عن مشاكله فى الدول النامية وخاصة فى الوطن العربى • وقد أوضحنا أن دور التعليم العالى لن يكون فعالا ما لم

يراعى القائمون عليه احداث عدة تغيرات فى بنيته وهيكله ، كما لابد أن يراعوا القيام بالاصلاحات اللازمة فى مناهجه وطرق بحثه وادارته من اخ يـار للكفاءات العاليـة وتدريبيها وتحفيزها والمحافظـة عليهـا وتقويم أدائها •

فالتعليم العالى لا يمكن أن يؤدى الى اعداد الكفاءات العالية التى يحـ اج اليها المجتمع ما لم يعمل هذا التعليم وفق أهداف وتوقعات محددة وما لم يصلح من طرق اختياره للقوى العاملة به وتدريبها وتطويرها وتنميتها ، وما لم يركز على البحوث فى مناهجه وطرقه ، كما لا بد أن تعمل كل هـذه المتغيرات وفق توقعات معقولة لأنماط القوى العاملة فى المستقبل • ولذا كان على الاداريين ومخططى التعليم العالى أن يلموا بمثل هـذه الطرق والمنظورات التى تستخدم فى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة ، وبالتالى يمكن للمعلمين أن يرشدوا اتجاهات ورغبات الـلامـيـذ كيما تلتقى بمتطلبات المجتمع للتنمية الشاملة •



مراجع الفصـــل الخامس

(أ) باللغـــة العربيـــة :

● كتب :

١ ــ الجمالى ، محمد فاضل ، **نحـــو توحيد الفكر التربوى فى العالم الاسلامى** ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ .

٢ ــ العربية ، المنظمة ، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦ .

٣ ــ النجيحى ، محمد لبيب ، **دور التربيـــة فى التنمية الاقتصـــادية والاجتماعية للدول النامية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ .

٤ ــ النشار ، محمد حمدى ، **الادارة الجامعية : التطوير والتوقعات** ، القاهرة ، اتحاد الجامعات العربية ، ١٩٧٦ .

٥ ــ زحلان ، أنطوان ، **العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى** ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٩ .

٦ ــ صـــيداوى ، أحمد وآخرون ، **الانماء التربوى** ، بيروت ، معهد الانماء العربى ، ١٩٧٨ .

٧ ــ عبد الدائم ، عبد الله ، **الثورة التكنولوجية فى التربية العربية** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .

٨ ــ عبد الدائم ، عبد الله ، **التربيـــة فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

٩ ــ عبد الدائم ، عبد الله ، التخطيط التربوى : **اصوله واساليبه الفنيـــة وتطبيقاته فى البـــلاد العربيـــة** ، بيروت ، دار العلم للملايين (الطبعة الرابعة) ١٩٨٠ .

١٠ ــ عبود ، عبـــد الغنى ، **ادارة التربيـــة وتطبيقاتها المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ .

١١ ــ عكراوى ، متى ، تثمير العائدات البترولية العربية فى الانماء التربوى والثقافى العربى فى رياض الصمد ، **تثمير العائدات البترولية فى الانماء العربى** ، بيروت ، ندوة الدراسات الانمائية ، ١٩٧٥ .

١٢ — عليش ، محمـد ماهر ، **ادارة المـوارد البشرية** ، الكويت ، وكالة المطبوعات .

١٣ — مطاوع ، ابراهيم عصمت ، **التخطيط للتعليم العالى** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٣ .

١٤ — مرسى ، محمد منير ، **التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

١٥ — مرسى ، محمد منير ، **الادارة التعليمية : اصولها وتطبيقاتها** ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٢ (طبعة مزيدة ومنقحة) .

١٦ — منصور ، أحمد منصور ، **قراءات فى تنمية الموارد البشرية** ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٦ .

١٧ — منصور ، احمد منصور ، **المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة**، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٣ .

١٨ — منصور ، احمد منصور ، **تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق** ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٥ .

● **بحوث ودوريات :**

١٩ — العاقب ، أحمد عبد الرحمن ، التعليم العالى واعداد القوى العاملة (استنسل) الجزائر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨١ .

٢٠ — بعيرة ، أبو بكر مصطفى « المعوقات الادارية لعملية التنمية فى دول العالم الثالث » **المجلة العربية للادارة** العدد الأول والثانى المجلد الرابع — يونيو ١٩٨٠ .

٢١ — بوقمرة ، هشام ، « دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية » **المستقبل العربى** العدد ٤٠ يونيو ١٩٨٢ .

٢٢ — حسن ، عبـد الباسط محمد ، « دور الجامعات فى التنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد الثامن سبتمبر ١٩٧٥ .

٢٣ — دياب ، طـه تايه وصالح ، سامى مظلوم ، « التعليم الجامعى والعالى والتنمية » **مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد** ١٦ سبتمبر ١٩٧٥ .

٢٤ — سليم ، محمود السيد ، « الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية » **المستقبل العربى العدد ٤٠** يونيو ١٩٨٢ .

٢٥ — سليم ، محمـود السيد ، « الجامعات والوظيفة الاجتماعية للعلم » **الفكر العربى العدد ٢٠** السنة الثالثة مارس / ابريل ١٩٨١ .

٢٦ ــ عيسوى ، عبد الرحمن ، « دور التعليم العربى فى تنمية الفكر العلمى » **مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ١٦** سبتمبر ١٩٧٩ .

٢٧ ــ كارلسون ، جنار ادلر « بعض التوقعات المستقبلية فى ميدان التعليم العـالى » **مجلة اتحـاد الجامعات العربيـة** العدد الرابع عشر سبتمبر ١٩٧٨ .

٢٨ ــ نجار ، شـكرى « الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية » **الفكر العربى العدد ٢٠** السنة الثالثة ، مارس / ابريل ١٩٨١ .

٢٩ ــ نجم ، أحمد حافظ ، « التعليم الجامعى والعالى : تطويره وحل مشكلاته » **مجلة اتحاد الجامعات العربية** العدد الخامس عشر مارس ١٩٧٥ .

(ب) باللغــة الانجليزية :

1 — Ahmed, Basher & Blaug, Mark (eds) **the Practise of Manpower Forecasting A Collection of Case Studies,** New York : Elsvier, 1973.

2 — Arimtage, Peter, « Into the 1990' S » **Higher Education Review** Vol. 13, No 1 Autumn 1980.

3 — Bennis, Women, **The Unconcious Conspiracy Why Leaders Can't Lead ?** New York : Amacon, 1976.

4 — Blou, Peter, **The Organization of Academic Work,** New York : John Wiley & Sons, Inc., 1973.

5 — Brubacher, John, **A History of the Problems of Education,** London : Mc Graw - Hill Book Company, Inc. 1947.

6 — Burgers, Tyrell, « Change and Content » **Higher Education Review** Vol. 13, No. 1, Autumn 1980.

7 — Dore, Roland, **The Diploma Disease - Education, Qualification, and Development,** Los Angeles - George Allen & Unwin, 1976.

8 — Harbison, Frederick, « The Need of Developing Human Resources » in Stephen Spiegelglas & Charles Welsh (eds.) **Economic Development Challenge and Promise,** New Jersey : Prentice - Hall, Inc. 1970.

9 — Hurn, Christopher, « Some Optimistic Proposals for a Pessimistic Time « **Higher Education Review** Vol. 12 No. 2 Spring 1980.

10 — Megginson, **Personnel and Human Resources Development,** Homewood, Illinois : Richard Irwin Inc. 1977.

11 — Neave, Gray, « Higher Education and Regional Development » **Higher Education Review Vol** . II No. 3 Summer .

12 — Newsan, Peter, « Providing for a System of Continuing Educaton « **Higher Education Review** Vol. 12 No. 2 Spring 1980.

13 — Pames, H. **Forecasting Educational Needs for Econom c and Social Development,** Paris, OECD Publicat'ons, 1962.

14 — Schneider, Benjamin, **Stafiing Organizatiens,** Califo:nia: Good Year Publishing Company, Inc. 1976.

15 — Schultz, Theodore, **Investment in Human Capital : The Role of Education and of Research,** New York : The Free Press, 1971.

16 — Shils, Edward,«The Modernization of Higher Education» in Weiner (ed.) **Modernization : The Dynamics - of Growth** , New York : Basic Book, Inc. Publishers, 1966.

17 — Stodd, Graham, « An Alternative Approach for the Colleges of Higher Education » **Higher Education Review,** Vol - 12 Spring 1980.

18 — Woodley, Alan, «How Open is Open» **Higher Education Review,** Vol. 13 No. 1 Autumn, 1980.



الفصـــل الســـادس

خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته

- مقـــــدمة
- الفلسفة : معناها وتطورها
- واقع النظام التعليمى العربى .
- الخلفيــة السياســية للنظــام التعليمى العربى
- الخلفيـــة الاقتصـــادية النظــام التعليمى العربى
- الخلفيـــة الاجتماعيـــة للنظــام التعليمى العربى
- خاتمـــــة .

خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته(*)

● مقـــــدمة :

اذا كانت وحدة الوجود الصغير « المونـاد » تعكس فى تكوينها العالم الكبير [1] ، فهل يعكس نظام التعليم العربى ، بوصفه وحدة وجود اجتماعى ، التوجهات الفلســفية والأيديولوجية الاجتماعية التى تنتظمه وتحدد مساره ؟ وبمعنى آخر : فى أى اطار يمكن الحديث عن فلسفة النظام التعليمى العربى ؟ بأى فلسفة نسير ؟ وما هو أثرها على نظم التربية العربية ؟ هذا ما سنحاول بحثه وتقصيه خلال عرض موجز لمعنى الفلســفة وتطورها ولواقع النظـام التعليمى العربى وخلفياته السياسية والاقتصــادية والاجتماعية آملين أن نصل الى تلك الخطوط العامة التى تنتظم هذه الخلفيات وتمثل فى النهــاية صورة موجزة لفلسفة النظام التعليمى العربى •

* * *

● الفلســفة ـــ معناها وتطورها :

لقد كانت الفلسفة فى الماضى طريقة فى الحياة ومحبة للحكمة[2] ولكنها فى الوقت نفسه كانت تجريداً للحياة أو محبة نظر ، فهى لم تعن

(*) بحث أعد أساسا لندوة « التعليم والعمل » المنعقدة بالمعهد العربى للتخطيط بالكويت فى الفترة ما بين ١٥ — ١٨ مايو ١٩٨٢ .

(١) انظر فى هذا الخصوص الفيلسوف الألمـــانى ليبنتز (Leibnitz) ونظريته عن المونـاد

The Microcosm Mirris the Macrocosm : (Monads) .

(٢) انظر الفلاسفة اليونانيين فى القرن الرابع قبل الميلاد وبخاصة سقراط وافلاطون وأرسطو .

بما هو كائن بقدر اهتمامها بما يجب أن يكون • لقد كانت عملية عقلانية خلقية فى الأساس ، أدت نتائجها المنطقية الى التصوف والانزواء عن الأشياء والحياة • وربما كان ذلك هو السبب فى أن الفلسفة — على الرغم من مناداتها بمبادىء خلقية وقيم معيارية — لم تؤثر تأثيراً مباشراً فى واقع المجتمعات ووسائلها التربوية التى كانت تسير فى اطار من السلوك العملى ملتصق بهدى البيت وأماكن العمل ودور العبادة •

لقد كانت الفلسفة فى الواقع ترفاً فكرياً وبرجا عاجيا قام على أكتاف الفراغ الذى أوجده عامة الشعب لتستغله فئة محدودة صارت صناعتها التفكير بينما تركت الأغلبية العظمى تشتغل بأعمال الوفرة الاقتصادية من زراعة وحدادة وتجارة ، وربما كان ذلك هو منشأ التعليم النظرى وطغيانه على غيره من أنواع التعليم الفنى والحرفى والمهنى • وربما فسر ذلك أيضاً النظرة الى التعليم المدرسى كتنظيم أكاديمى منعزل عن اهتمامات الناس وأنشطة العمل اليومى ، حيث يعيش النشء فترة زمنية طويلة من الطفولة الاجتماعية يبتعد فيها تماماً عن مزاولة الأنشطة الاقتصادية ، فالتعليم المدرسى ينشأ اذن فى ظل اقتصاديات الوفرة ويعكس مصالحها ويصبح منعزلا عن مواقف الصراع الاجتماعى ومظاهره أو يكون على الأقل حيادياً فى مثل تلك المواقف •

وقد كانت الفلسفة غيرية فى مثيراتها ودوافعها وان اختلفت تلك المثيرات والدوافع عبر التاريخ ، فانسان الأمس كان مشدوداً بدوافع البحث عن مكانه فى هـذا الكون العظيم ولذا كان اهتمامه متجهاً نحو بنائه وتكوينه وتفسيره بهدف الوصول الى الأمن والمنعة والاستقرار ، أما انسان اليوم فهو مشدود بدوافع البحث عن تغيير هـذا الكون واعادة بنائه وهيكايته بهدف التحكم فيه والسيطرة عليه • واذا كان عامل الخوف هو الدافع للتجريد والنظر فيما وراء الطبيعة بالنسبة لانسان الأمس ، فان الخوف المزوج بالأمل يمثل الدافع الأساسى لانسان اليوم ، ليس للنظر الى ما وراء الطبيعة فحسب ، وانما للوصول الى تصور مستقبلى

لهذه الطبيعة بعدما اطمأن انسان اليوم بعض الشيء لعوامل الثبات من ما ورائيات •

كانت الفلسفة قديماً تركز على المشاكل الكبرى للمجتمع والتى تمثل أنماطاً أو اتجاهات متعارضة مع القيم والمثل ولا تلحظها الجماعات أثناء ممارستها للحياة فى ميادينها المتعددة لأنها كانت فى معظم الأحيان غير واضحة أو مستترة بالنسبة للواقع المعاش • فالسلوك الاجتماعى كثيراً ما يبتعد عن المثل العليـــا أو الأهداف الكبرى دون أن يتبين الأفراد تسيب الأهداف (goal displacement) أو بعدهم عن نقطة الانطلاق • ولذا قامت الفلسفة على افتراض أن الانسان العادى فى المجتمعات لا يفكر دائماً بالعقل والمنطق ، وأن الحقيقة الاجتماعية وحدها ليست كافية لتحــريره من الظلم والفاقة والجهل والمرض أو توفر له الرخاء والعدالة وتذوب الفوارق بين الطبقات ومن هنا كانت مناداة الفلسفة بالمثل والقيم الخلقية العليا وفصلها عن الخبرات والتجارب ، فأصبح للقيم بالتـــالى منطق صــورى (formal logic) ووضع أنطــولوجى (ontological) بينما صارت الحقائق لها منطق مادى ووضع معرفى (epstemological) .

لقد كانت الفلسفة أماً للعلوم وقد انفصلت تلك العلوم عن رحم الأم عبر التاريخ محدثة بذلك تغيرات كبيرة فى محتوى الأم وهيكلها وأساليبها ، فمن اهتمام بالبناء والنظريات الى تركيز على الخبرات والمواقف ، ومن تشديد على الكلية والشمول الى تركيز على الجزئية والتخصص ، ومن ايمان بالقياس والتحليل الى تعويل على الاســتقراء والتركيب ، ومن تشديد على الموضوعى والمطلق الى تركيز على الذاتى والنسبى •

وكان الكون عامة هو مادة للفلســفة واطاراً لموضوعاتها ومجالا لتجريداتها منحصراً فى أربعة مباحث أساســية هى المنطق والوجود والمعرفة والقيم ، وكان هدف الفلسفة من كل ذلك هو البحث عن حقيقة المطلق فى عالم الماورائيات التى تثير الدهشة لدى الانسان وتولد عنده النزعة الفلسفية وحب البحث والاستقصاء • وقد عبرت هــذه الدهشة

عن نفسها فى منظومات متعددة عبر التاريخ كان آخرها التناقض الواضح بين الحقائق والقيم ، أو الوضعية والمعيارية وبين المعقول واللامعقول أو الوجود والعــدم • وفى محاولاتها لاحتواء تلك المتناقضات نزلت الفلسفة من عليائها مستخدمة المنطق واللغة المنطقية (ideal language) تــارة ، والحــــدس العــام (common sense) واللغــــة العاميــة (ordinary language) تارة أخرى ، وأصبحت الفلسفة اليوم عبارة عن نقد للخبرات والتجارب الذاتية واتخاذا للمواقف فى شتى المرافق الحياتية ، الفكرية منها والوجدانية ، وأصبحت الفلسفة التربوية عمليــة نقدية للأفكار التربوية واتخاذاً للمواقف الفكرية من المشاكل التربوية ، فهى نشاط فكرى منظم يهدف للاختيار بين مواقف محددة أو مسارات متعددة وفى اطار منظومة من الأهداف العليا أو الأيديولوجية الاجتماعية العامة •

* * *

● **واقع النظام التعليمى العربى :**

لقد تعددت الأمثال التى تنادى ببطلان العجب لدى معرفة السبب ، وسهولة الدواء لدى تشخيص الداء ، ولكن لكل قاعدة شواذ تقيم الدليل على صدق القاعدة وصحتها : فمعرفتنا بواقع النظام التعليمى العربى وحيرتنا أو عجزنا عن اصلاح أحواله تمثل احدى الشواذ لتلك القاعدة العامة • والواقع أنه ما اتفق المربون على موضوع ما مثل اتفاقهم على مشخصات الواقع التعليمى أو أزمة التعليم فى الوطن العربى (*) • ومما لا شك فيه أن أزمة التعليم فى الوطن العربى هى جزء من أزمة

(*) انظر فى هذا الخصوص ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطوير التربيــة العربيــة ، تقرير لجنة وضــع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربيــة** (بيروت : المنظمة ،) ١٩٧٩ : جميل صليبا ، **مستقبل التربيــة فى الشرق العربى** (بيروت : منشورات عويدات ، ١٩٦٧) : فاخر عاقل ، **معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربية العربية** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨) ، وعبد الله عبد الدائم ، **التربية فى البلاد العربيــة : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٦) .

دولية تتمركز فى العالم الثالث أو النامى وان كانت جذورها تمتد الى العالم المتقدم على السواء (*) .

وأول ما يسترعى الانتباه فى مشخصات هـذا الواقع هو أحادية التوجة الكمى أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم[٣] ، والتى صارت كمثل « المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى » ، فهى استراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليـه فى وقت سابق من الزمان . فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد المدارس والمعلمين والتلاميذ والكتب والأدوات والمعدات وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة ، الا أن هـذا التعليم لم يستطع الوصول الى أعداد أكبر من أبناء الوطن العربى ممن هم فى حاجة اليه ، كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به ، فليس غريباً اذن أن يحذر بعض المربين من أسطورة التعليم الأكاديمى الذى يسـتخدم لتضليل الشعوب المحرومة من أهل الريف والذى لا يستطيع أن يفيد منه أو يحوله الى حقيقة واقعة سوى أقلية بسـيطة محظوظة[٤] ، فما زالت الأمية منتشرة فى أرجاء الوطن العربى ، وما زال التعليم الابتدائى والأساسى بعيداً عن مرحلة التعميم والالزام الفعلى . لذا فقد جأرت الأصوات

(*) انظر فى هذا الخصوص : فليب كومبز ، **ازمة التعليم فى عالمنا المعاصر** ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد (القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١) : ادجار فور وآخرون ، **تعلم لتكون** (الجزائر : اليونسكو : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٤) وزغلول راغب النجار ، **ازمة التعليم المعاصر** (الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠) .

(٣) انظر : « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية لندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، بيروت ، ٧ — ٩ تشرين الاول (اكتوبر) ١٩٨٠ ، » **مجلة التربية الجديدة** ، السنة ٧ ، العدد ٢١ (أيلول (سبتمبر) — كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٠) .

(٤) أحمد صيداوى ، « الغزو التربوى الغربى » **الفكر العربى** ، السنة ٣ ، العدد ٢١ (آيار (مايو) — تموز (يوليو) ١٩٨١) ، ص ٢٢٥ .

منادية بقومية المعرفة وقومية العمل العربى فى محو الأمية(٥) ، واتاحة الفرص التعليمية ، وتكافؤ الفرص فى العمل والنتائج وتوسيع ديمقراطية التعليم ، وترشيد الانفاق والتكلفة وتقليل الهدر المتمثل فى الاعادة والرسوب والتسرب وذلك وصولا الى الكفاية الداخلية للتعليم .

وقد غلبت السمات النظرية أو الأكاديمية على استراتيجية النمو الكمى مما جعل النظام التعليمى العربى بعيداً عن حاجات العمل ونوعية الحياة ، وقد أثار ذلك عدة تساؤلات حول علاقة الكفاية الداخلية بالكفاية الخارجية لهذا التعليم : هل التوسع الكمى يصاحبه بالضرورة تدن فى نوعية التعليم ؟ أم هل التدنى النوعى هو مجرد انحراف عن معايير فنية يمكن الوصول اليها بمزيد من الجهد والعمل وادخال المستحدثات والتقنيات ؟ أم أن التدنى النوعى هو نتيجة سوء تنظيم موجود فى الهياكل والبنى التربوية والاجتماعية وأن نوعية التعليم أو كفايته الداخلية لا يمكن أن تتحدد الا بعلاقته بالمجتمع أو الكفاية الخارجية ؟ فالذين يؤمنون بنظرية المترتبات الطبيعية للأشياء لا يقلقون كثيراً لمشكلة التدنى فى نوعية التعليم وانما يرون تلاشى هذه المشكلة على المدى الطويل لأن النوعية ما هى الا نتيجة التراكم الكمى المستمر وبالتالى فان نوعية التعليم لا بد من أن تتحسن فى المستقبل البعيد . أما الذين يؤمنون بنظرية المشكلة كنقص أو انحراف عن المعايير انما يشددون على مراجعة الأهداف التعليمية من حيث وضعها وانتقاؤها ، وادخال المستحدثات والتجديدات والتقنيات التعليمية من أجل تحسين نوعية هذا التعليم ، فهم بالتالى ينادون بابطاء المسيرة التعليمية دون التوقف التام فى عملية الاسراع . وأما الذين يرون فى المشكلة سوء توافق فى البناء أو التنظيم فانما يشددون على اعادة البنى التربوية فى المناهج والنظم وطرق التدريس

---

(٥) قمر الدين قرنبع ، « دور تعليم الكبار فى تعليم الجماهير من أجل الوحدة العربية ، » فى : مركز دراسات الوحدة العربية ، **دور التعليم فى الوحدة العربية : بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** ، ط ٢ (بيروت : المركز ، ١٩٨٠) ، ص ٧٨ .

والتقويم ، بحيث يتنوع التعليم ويستمر ويتجدد أو يستديم ، ويشمل التعليم الأكاديمى والفنى والتقنى والزراعى ••• الخ ، كما يشمل البنى النظاميه كالمدارس والجامعات والبنى غير النظاميه كمراكز المجتمع ومراكز التدريب وبرامج التعليم الاضافى فى الجامعات •

وثانى مشخصات هــذا الواقع هو آحادية التوجه النظامى فى هيكل التعليم وبنيه حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفا للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للتلاميذ ، وصارت المدارس من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات المعلمين والاداريين ، فقد عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزيه فى المعرفة والادارة وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسه وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران المدرسة • فالكل يخشى احداث أى تغيرات أساسية فى تلك المراكز والأوضـــاع أو لا يدرك على الأقل امكانية حدوث مثل تلك التغيرات • ولا غرو أن نجد اليوم المناداة بأن التعليم النظامى أو الشكلى قد حصر تداول الخبرات التعليمية بين المعلم والتلميذ دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الآخرين كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلا من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة ، وبالتالى أصبح عقبة كأداء فى وجه التغيير وفقد القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والاصلاح الاجتماعى[٦] • وقد أدت أحادية التوجه النظامى هــذه الى أحادية التوجه المركزى فى ادارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسيات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى المراحل المختلفة ــ صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها الا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى والادارى •

وثالث مشخصات هذا الواقع هو غربة التعليم فى محتواه ومنتهاه ،

---

(٦) Ivan Illich, Deschooling Society, World Perspectives, 44, series ed. Ruth Nanda Ansnen (New York : Harper and Row, 1971) .

مما أدى الى الفوائض والنقصان والتهجير فى جانب مخرجات هـذا النظام ، فالمناهج التعليمية هى مناهج اغترابية عن واقع العمل العربى وحاجاته ، كما أنها لا تتناول المشاكل الأساسية لواقع المجتمع العربى وتطلعاته ، وكما قال جواد رضا فان « مناهجنا الدراسية والكتب الموضوعة لتدريسها لم تجرؤ حتى الآن على طرح القضايا الاجتماعية الأساسية على الطلبـة ، قضايا الثروة القومية وتوزيعها وأسباب بروز التناقضات الاجتماعية الحادة فى مجتمعاتنا ، طرحا علميا ، الأمر الذى يضطر الناشئة الى التماس الأجوبة عن تساؤلاتهم حول تلك القضايا فى مصـادر خارجيـة »[٧] •

وعلى الرغم من ظهور التخطيط فى مجال التعليم الا أن تلك الجهود التخطيطية كانت فى معظمها هلامية الأهداف بالنسبة للموارد المتاحة ، فهى لم تعط الاعتبار الكافى لحسن اسـتخدام الموارد الذاتية وعدالة التوزيع بين الفئات المتعددة والأعمال والأنشطة المختلفة ، كما أنها لم تكن متناسقة مع خطط التنمية القومية الشاملة ــ فى حال وجودها ــ • وقد أدى كل ذلك الى المناداة بضرورة الملاءمة بين المدخلات والمخرجات ، وبين المخرجات والبيئة الطبيعية والاجتماعية ، وذلك عن طريق بناء السياسات والاستراتيجيات التربوية الواقعيـة (realistic) ، وعـن طـريق تخطيط وتطوير المناهج وتدريب المعلمين وادخال العمل المنتج والتعليم الحرفى والمهنى فى المدارس والجامعات ومراكز التأهيل •

* * *

● الخلفية السياسية للنظام التعليمى العربى :

ان الفكر الاجتماعى لا ينبت فى فراغ وانما من تفاعل الأفكار التى تتخذ تجاه أوضاع معينة كتفسير لها أو ردود أفعال ازاءها ، وذلك فىضوء مصالح معينة تمليها ضرورات الصراع والسعى نحـو الغلبة والبقاء •

---

(٧) محمد جواد رضا ، **العرب والتربية والحضارة** (الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩) ، ص ٣٧٢ •

والفكر التربوى بوصفه فكراً اجتماعياً هو وليد الصراع الذى خاضه الكثير من الفئات الاجتماعية المختلفة عبر التاريخ من أجل السيطرة على المؤسسة التربوية[٨] • والواقع أن علاقة التربية بالسياسة هى علاقة قديمة وطيدة فطن اليها الفلاسفة والمربون — أمثال أفلاطون وأرسطو وروسو وديوى — الذين نادوا بمسئولية الدولة فى التعليم وبضرورة العمل التربوى كبعد من أبعاد النشاط السياسى • وعلى الرغم من قـــدم هـــذه العلاقة الا أنها لم تبدأ فى الظهور كبعد اجتماعى حقيقى الا فى أواسط هـــذا القرن نتيجة تراجع الخيوط الفكرية القديمة حول هـــذه العلاقة أمام نزعات الانزواء والانحسار فى مجال العمل الاجتماعى ، واشتداد قبضة العلوم النفسية على مجال التعليم •

لقـــد ولى ذلك الزمان الذى كان ينادى فيه بفصل التربيـــة عن السياسة[٩] ، ولذا لا يمكن للتربية العربية أن تتطور أو تتحول الى مصنع للأمة الجديدة الطامحة الى التحرر والتقدم والوحدة دون دعم سياسى صادق من القوى المهيمنة على المجتمع[١٠] ، لأن التربية هى مؤسسة اجتماعية محكومة للقوى السياسية والاقتصادية التى تهيمن على ذلك المجتمع[١١] •

ونظرة فاحصة الى الفكر التربوى توضح أنه أتى فى معظمه نتيجة تفاعل العقل العربى بالعقل الأجنبى دون أن يكون وثيق الصلة بالأوضاع الاجتماعية القائمة ودون أن يتاح له المجال للتحقيق العملى أو التأثير المباشر فى سير العملية التعليمية[١٢] • وكما قال جواد رضا فان « عقم

---

(٨) المصدر نفسه ، ص ٣٤٧ .

(٩) عاقل ، **معالم التربية : دراسات فى التربية العامة والتربيـــة العربية** ، ص ١٩٧ .

(١٠) صيدواى ، « **الغزو التربوى الغربى** ، » ص ٢٢٤ .

(١١) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٨ .

(١٢) نعيم عطية ، « **معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة** ، » الجامعة الأمريكية فى بيروت ، بيروت ، ١٩٦٦ ، ص ٢ .

الوضـــع التربوى العربى يرجع الى كونه لم يبن على تحليل الواقع المحرى والاجتماعى العربى تحليلا علمياً ، مما يجعل التربية العربيـــة المعاصرة ذات طبيعه مدرســـية معزولة عن امكانية الفعل في الحيـــاة الاجتماعية العامة ـــ ولذلك كثيراً ما قدر لتلك القوى الفاعلة خارج المدرسة أن تبطل ـــ وبسهولة ـــ مفعول عمل المدرسة العربية الحديثة رغم تقديمها للناس على أنها مؤسسة علمية حديثة ••• ومفترض فيها أن تكون أداة تغيير اجتماعى جذرى »[١٣] • لذلك بقى الفكر التربوى العربى خارج نطاق العمل التنفيذى اليومى ، وصار بناء فوقياً غير واع لمـــا تحته من جذور ، كما أصبحت وظيفه النظريات التربوية من قبيل الوجاهة والتزيين والتحويل والتبرير • ومن هنا كان معظم الاصلاحات التعليمية مرتجـــلا أو مقـبساً من اصلاحات الشرق والغرب دون أن تعكس تطور العمل الاجتماعى فى الوطن العربى •

وعلى الرغم من ظهور تيارات فكرية تربوية واصلاحية اجتماعية تقدمية منذ أواخر القرن الماضىفى الوطن العربى الا أن هذه التياراتكانت فى الأساس تيارات توفيقية (eclectic) أو احيائية (revitalization) غرضها الأساسى هو احداث التوازن بين التقدم المـــادى فى الغرب وما يصاحبه من اعمار وديمقراطية وكفاية اقتصادية ، والتقدم الروحى فى الشرق متمثلا فى ينابيع التراث والأصالة والعقيدة الاســـلامية وما يوافق ذلك من متطلبات التعاون والقومية والوحدة • وعلى الرغم من دعوة بعض هـــذه التيارات الى توحيد الغايات ونظم التربية ومناهج التعليم والفلسفات التربوية فى البلاد العربية كما نادى بذلك فاضل الجمالى [١٤] ، والقاء المسئولية على التعليم فى تحقيق الديمقراطيـــة والوحدة العربية وتعزيز القدرات الانتاجية واكتساب المهارات المهنية

---

(١٣) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٣٥٤ •

(١٤) عطية ، ((**معالم الفكر التربوى فى البلاد العربية فى المـــائة سنة الأخيرة** ،)) ص ٩٩ .

والعلمية ، كما نادى بذلك ساطع الحصرى[١٥] ، الا أن هـذه الدعوات لم تجد اذناً صاغية نتيجة طبيعة الارادة السياسية فى الأقطار العربية ، والتى لم تكن لديها المصلحة الذاتية فى احداث تغييرات جذرية على البنى السياسية والاقتصادية التى تمكن تلك النداءات التربوية من القيام بوظيفتها الاصلاحية •

وعلى الرغم من أن بعض رواد الاصلاح ــ محمد عبده مثلا ــ قد فطن الى أن الساسة والخواص والأغنياء لن يقوموا بأى اصلاح سياسى يتجه نحو الديمقراطية لأن من شأن ذلك أن يساويهم بسـائر الناس ويفقدهم الكثير من امتيازاتهم ، وبالتالى فان الاصلاح لا بد من أن يأتى تحتياً ــ من أسفل ــ وعن طريق بناء قاعدة شعبية عريضة[١٦] وليس فوقياً عن طريق النخبة ــ الا أنهم كانوا مخطئين فى ايمانهم بأن بث الثقافة وتغيير العادات الاجتماعية يجب أن يسبق الاصلاح فى الوضعين السياسى والاقتصادى • وعلى الرغم من أن العمل التربوى قد يكون سباقاً للعمل السياسى وبالتالى يستطيع أن يمثل دوره فى ايقاظ الوعى لدى أفراد الشعب وتأهيلهم للعمل السياسى الاجتماعى ووضعهم فى صراع أو مجابهة مباشرة مع السلطة السياسية الا أن الاصلاح لن يتأتى ما لم يحسم هـذا الصراع لمصلحة القوى الشعبية أو تتنازل السلطة السياسية عن بعض مواقفها لمصلحة الارادة الشعبية •

والحقيقة أن معظم رواد الاصلاح كان بعيداً عن الحظوة السياسية ، وبالتالى لم تجد أفكارهم تطبيقاً عملياً الا فى حدود ما تسمح به رؤى السلطة السياسية لظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية • فقد سارت الاصلاحات التربوية فى الواقع على نموذج التنمية الفوقية (develop- ment from above) والتعليم الاصطفائى كما هو الحال فى عهـد محمد على فى مصر وفى عهد الاستعمار والعهود الوطنية ، وذلك على

---

(١٥) المصدر نفسه ، ص ٩٨ •

(١٦) المصدر نفسه ، ص ٢٨ •

الرغم من المناداة باتباع نماذج التعليم الشعبى والتنميـــة التحتيـــه (development from below) أو الاعتماد على النفس (self - reliance)

لقد دخل الوطن العربى منذ قيام الدويلات فى العصر العباسى الثانى فى فترة من الجمود السياسى والاقتصادى ، ظل فيها الفكر الاجتماعى غريباً عن موطنه وبعيداً عن بيئته ، فغلبت عليه نزعات الزهد والتصوف والانزواء والمدح والثناء كما هو الحال فى عهد تفكك الخلافة الاسلامية وعهد الأتراك العثمانيين ، كما غلبت نزعات « التغريب » و « التشريف » و « التحديث » و « التمدين » كما هو الحال فى فترات الاستعمار وعهود الحكم الوطنى . لذا فقد أتى التعليم منسلخاً عن واقع الحياة ومحصوراً فى أفق النصوص المكتوبة من متن وحاشـــية وشرح[١٧] . غرضه الأســـاسى هو اعداد رجال الدين لخدمة الأحوال الشـــخصية للمواطنين ، واعداد الموظفين لخدمة دواوين الحكومة المكتبية وأعمالها فى مجالات الانتاج والخدمات المظهرية .

وترجع هـــذه الظواهر الفكرية لعدة أسباب أهمها توجهات الحكم فى الوطن العربى والتى تستند الى شىء من الجبرية والتسيير والاعتقاد بتأصل الشر فى الانسان . فالايمان بفصل الدين عن السياسة أو الآخرة عن الدنيا أبعد الكثيرين عن مقاومة الشرور وأتاح فرصة الاســـتبداد والافســـاد للحكام[١٨] فكان البطش والارهاب وفقدان الثقة بالنفس واهدار الكرامة وضياع الحقوق . ومن هنا كان احتقار الحركة فى هـــذه الدنيا وبخاصة العمل اليدوى ، الا بقدر ما يسد الرمق ويضمن العيش ويصون ما تبقى من عزة وكرامة ، ومن هنا كان تعلق الأفراد بالأمانى والأهداف وبخاصة ما يتعدى منها دائرة الواقع وحيز الزمان والمكان ويعلو على المـــادة وحركة الجهد والعمل .

---

(١٧) المصدر نفسه ، ص ١١ .

(١٨) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، **نحو فلسفة عربية للتربية** (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) ، ص ٣٢٩ .

وقد أدت الجبرية والتسـيير الى نوع من الوصلية أو الأبوية السـياسية (political paternalism) من قبل الحكام والتى لم تجد تعبيراً لها فى منظومة سياسية أقرب وأحسن من النظام السياسى القبلى أو البدوقراطى[١٩] ، وبالتالى كانت من اكبر مشاكل الحكم فى الوطن العربى هى قلة الاستقرار وتبدل الوزارات وتغيير الفئات الحاكمة • وقد انعكس ذلك على عـدم استقرار السياسات التعليمية وفشلها ، وارتباط أهدافها بمصالح القمه والصفوة المختارة وبالتالى خضوعها لهزات عنيفة ومستمرة بسبب العوامل النفسية والمصالح الشخصية أحياناً ، وبسبب الانتفاضات والضغوط الاجتماعية أحيانا أخرى • وكما قال زكى نجيب محمود ان « القانون عندنا يسن لمن لا يستطيع عصيانه ، والنظام بيننا يقام لمن لا يقوى على هدمه • نعم ، ان المواطنين جميعاً سواء أمام القضاء لكنهم ليسوا متساوين فى أن تصل أصواتهم الى مسامع القضاة ، انك صاحب رأى بيننا اذا كنت صاحب منصب ، فعندئذ يتكلم الكرسى الذى نتربع عليه قبل أن يجرى لسانك فى فمك • عندئذ توزن كلماتك بموازين الذهب والجوهر • عندئذ يهرول اليك الصحفيون والاذاعيون لتنطق لهم بالدرر • الصحفى الى جانبك والورقة والقلم فى يده حتى لا تفلت منه درة ، والاذاعى يدنو الى شفتيك بسماعته حتى لا تتبدد فى الفضاء حكمة • ويذهب عنك المنصب كما جاء ، فتذهب عنك رجاحة العقل واصابة الرأى وبلاغة الكلام »[٢٠] •

ان سياسات التعليم لا تقوم خططها على أسس ترتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والتى بدورها لا تستند الى فلسفة عامة للمجتمع تحدد حركته وترسم توجهاته فى مجالات التنمية الاقتصادية

---

(١٩) انظر هذا المفهوم فى : محمد غانم الرميحى ، **معوقات التنميـة الاجتماعية والاقتصادية فى مجتمعات الخليج العربى المعاصرة** (الكويت : شركة كاظمة ، ١٩٧٧) ، ص ١٣٧ — ١٤٠ .

(٢٠) زكى نجيب محمود ، **تجديد الفكر العربى** (بيروت : دار الشروق ، ١٩٧٨) ، ٢٩٦ .

والاجتماعية ، ولذا فان معظم هذه السياسات تأتى اغترابية فى موضوعاتها وهلامية فى أهدافها وبالتالى تصبح مخرجات التعليم ضائعة بين التوقعات والفرص أو بين مستواها وواقعها الاجتماعى ، وتتولد عن ذلك مشاكل اجتماعية خطيرة أهمها الهجـرة والبطالة بأنواعها المختلفة • فالمشاكل التربوية بوصفها مشاكل اجتماعية فى الأساس هى وليدة اختلال فى البناء السياسى يعجز عن حسم التناقض بين التوقعات والفرص وبين الموارد والأهداف وبين الكفاية وعدالة التوزيع •

* * *

● الخلفية الاقتصادية للنظام التعليمى العربى :

تتناول الدراسات فى اقتصاديات التعليم المدخلات والتحويلات والمخرجات ، ففى مجال المدخلات تركز على موضوع التكلفة والتمويل وتوفير الموارد اللازمة للعملية التعليمية • ومعظم البلاد العربية ـــ باستثناء الأقطار النفطية ـــ تشح فيها الموارد المالية اللازمة لهذه العملية، أما الموارد البشرية فهى متوافرة من الناحية العددية وان كانت نادرة الوجود بالنوعية المطلوبة • وهـــذا فى حد ذاته يضع قيوداً كبيرة على تحويلات هـــذه العملية ومخرجاتها • ففى مجال التحويلات تعنى الدراسات ـــ بالاضافة الى جوانب التكلفة والتمويل ـــ بحسن توزيع الموارد واســـتخدامها وادارتها ، ولا شك أن أقطار الوطن العربى تفتقد كثيراً الى مثل هـــذه الجوانب ، فلا تزال عملية التوازن مفقودة فى توزيع الموارد التعليمية بين الريف والحضر ، وبين المـــرأة والرجل وبين حاجات التعليم فى مستوياته وأنواعه المختلفة • أما فى مجال المخرجات فان الدراسات تعنى أساساً بموضوع العائد من العملية التعليمية ، أو نتاج الاستثمار فى الانسان أو التعليم ، سواء أكان ذلك بالنســـبة لأحد أنواع التعليم أم مستوياته ، وسواء أكان بالنســـبة للفرد أم للمجتمع ككل • وقد يكون هـــذا العائد مباشراً ومقدراً بالوحدات المـــالية النقدية أو غير مباشر يصعب تقديره بمثل تلك الوحدات ولا يخضع الا لمعايير نفســـية ـــ روحية • ولكن فى النهاية لا بد من أن يرتبط هـــذا العائد بالعمل المنتج

للانسان سواء أكان اقتصادياً يتعلق بالمــال والكسب الحلال أم اجتماعياً يتعلق بالتعاون والتكافل ، أم سياسياً يتعلق بالديمقراطية والمشــاركة فى اتخاذ القرار •

ان العائد من العملية التعليمية فى الوطن العربى لا يرقى الى مثيله فى الدول المتقدمة ، أو على الأقل لا يصل الى الدرجة التى يتوق اليها المجتمع والأفراد ، خصوصاً فيما يتعلق بالمــال وكسب العيش الحلال • فمخرجات هــذه العملية لا تتوافق مع بيئة العمل الاقتصــادية ــ الاجتماعية ، لأننا مازلنا نتحدث عن ضعف الانتاجية فى جميع القطاعات وفى معظم الميادين والمرافق ، كما لا نزال نتحدث عن البطالة السافرة بالنسبة للمثقفين والبطالة المستترة أو المقنعة فى صفوف العاملين فى قطاعات الانتاج والخدمات وبخاصة فى دواوين الحكومة أو القطاع العام •

ان الكثير من دراسات اقتصاديات الوطن العربى تنادى بتوافر المدخلات أو الموارد اللازمة للعمليات الانتاجية ، ولكن على الصــعيد القومى أو فى اطار التكامل الاقليمى والوحدة العربية • فالموارد البشرية والموارد الطبيعية من أراض زراعية وطاقة نفطية ومعادن وفوسفات وغيرها ــ كلها متوافرة بالقدر الذى يمكن معه الاسراع بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية • وعلى الرغم من شح الموارد المـالية فى معظم الأقطار العربية الا أن ما يتوافر منها لدى البلدان العربية النفطية لكاف لتغطية حاجات الاستثمار فى المنطقة العربية ، بل ان ما تودعه أو تستثمره الأقطار النفطية لدى الدول المتقدمة حاليــاً[٢١] ، لكفيل بحل مشــكلة الاستثمار فى الأقطار العربية غير النفطية •

وعلى الرغم من توافر كل تلك الموارد على الصعيد القومى الا أن الأرضية الاقتصادية للوطن العربى تتسم بســيادة الاقتصاد الزراعى التقليدى الذى بلغ من ضعف انتاجيته الحد الذى أصبحت معه البلاد

---

(٢١) حسن صعب ، **المقاربة المستقبلية للانماء العربى** (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩) ، ص ٢٧٢ •

العربية مؤخراً مستوردة للغذاء دون استثناء[٢٢] ، وأصبحت معه أوضاع المزارعين والفلاحين بالغة الازدراء من جراء التدنى فى المهارات والتخلف فى الأساليب • وهـذا بدوره أدى الى ضعف القطاع الصناعى وانتشار البطالة وانخفاض الدخل ومستوى المعيشة العام • فتوافر المدخلات الاقتصادية لم تعقبه عمليات تحويلية تتم بدرجة عاليـة من التنظيم والكفاية حتى تؤدى الى المخرجات التى تتفق مع آمال ومطامح الأمـة العربية • فسوء الاستخدام وضعف التنظيم والادارة وغياب التخطيط الواعى — كلها أسباب لم تؤد الى ضعف المخرجات الاقتصادية فحسب ، وانما قادت أيضاً — فى كثير من الأحيان — الى تبعية اقتصادية للدول المتقدمة أدت بدورها الى تبعية سياسية عسكرية ومن ثم عمقت من تلك التبعية الاقتصادية وأطالت فى أمدها وزادت فى شمولها •

فالعمل الاقتصادى اذن — على الرغم من توافر الموارد اللازمة له — لا يتصل بأهداف وتوقعات الأمة العربية ، لأنه لا يعتمد على سياسة القدرة الذاتية للأمة العربية وسياسة التعاون والتكامل بين أقطارها ، ولا غرابة اذن أن تنعكس هذه الخلفية الاقتصادية على الأنظمة التعليمية فى الوطن العربى فتظهر تبعيتها لأنظمـة التعليم فى الدول المتقدمة واقتدائها الحرفى بنماذجها • ومن هنا كان الاهتمام بالمبانى والمعدات والمختبرات والتقنيات والتجديدات التربوية والتى تستند فى ادخالها الى استيراد التكنولوجيا الغربية فى مجال التعليم أسوة باستيرادها فى مجال السلع والخدمات الاقتصادية •

ان الدول النامية عامة تتسم بالثنائية أو الازدواجية الاقتصادية حيث تتمتع المدن والحضر بمقومات الاقتصاد الحديث ومكوناته ، وترزح القرى والأرياف تحت نير التخلف والتقليد نظراً لوجود العلاقة الاستغلالية

---

(٢٢) « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيسية للندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، بيروت ، ٧—٩ تشرين الاول (اكتوبر) ١٩٨٠ » ، ص ١٦ •

بين المراكز والهوامش • وبالتالى فان التحديث أو التنمية الحضرية تحظى بمركزية الاهتمام فى حين أن التنمية الريفية والزراعية لا تحتل الا مكاناً ثانوياً ولا تحظى الا بنصيب قليل من الاستثمار ، ولذا نجد هذه الصورة نفسها تنعكس على نظام التعليم العربى حيث يسود التعليم الحديث فى المدن وترزح القرى والأرياف تحت وطأة التعليم التقليدى أو القديم •

ولما كان وجود الثنائية الاقتصادية هو نتيجة اتباع نموذج المركز والهامش (centerperiphery model) فان مثل هذا النموذج يؤدى فى النهاية الى استغلال الموارد فى القرى والأرياف — الهامش — وهجرة القوى العاملة من المناطق الفقيرة الى المدن والحضر — المركز — • وفى مثل هــذا الاقتصاد وبحكم تبعيته الخارجية فان عملية الاستغلال والهجرة تأخذ دورة ثانية بين اقتصاد الدولة النامية واقتصاد الدول المتقدمة فى الخارج • ولكى يكون التعليم أميناً مع خلفيته الاقتصادية وخادماً مطيعاً للهيكل والبناء الاقتصادى فلا بد من أن يقوم بدور القوة الطاردة للموارد الذاتية للوطن العربى ، وبخاصة القوى البشرية ويعمل بذلك على هجرتها من الأرياف الى المدن داخل القطر ومن المدن الى الأقطار الخارجية أو الدول المتقدمة •

ان قوة الطرد لدى التعليم فى الوطن العربى هى ظاهرة اجتماعية مركبة تنتج عن تلاقى قوى اقتصادية واجتماعية خارجية جاذبة من ناحية ، تتمثل فى درجة الرقى فى مستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول المتقدمة ، وقوى اقتصادية داخلية دافعة من ناحية أخرى ، تتمثل فى تدنى نوعية الحياة ومستوى المعيشة ومتوسط الدخل وفرص العمل فى الدول النامية • ولما كانت هذه القوى المتفاعلة لا تستطيع أن تنقل أو تطرد كل أو معظم الموارد البشرية ، فانها تترك وراءها ترسبات ربما كان خطرها أعظم شأناً من خطر الفراغ الذى تحدثه تلك القوى المطرودة أو الهاجرة بعد نزوحها ، وذلك فيما تخلفه من أثر نفسى على معظم القوى القابعة ، فتولد بذلك ما يسمى البطالة المقنعة وسط العاملين ، والبطالة المثقفة وسط المتعلمين ، وبطالة الرفاهية وسط الأثرياء والموسرين •

وعلى الرغم من ســيادة الازدواجية الاقتصادية وانتشارها فى الوطن العربى ، الا أنها كانت تعبر فى معظم الأحيان عن نزعة أحادية فى التركيز ، فقد اعتمدت الأقطار العربية على انتاج اقتصادى واحد بدلا من تنويع اقتصادياتها كما أن قوى العمل المنتجة تأتى من مصدر واحد هو الرجل بدلا من تنويع هــذه المصادر • وقد انعكس ذلك على التعليم فى سيطرة الاتجاه الأكاديمى النظرى وهيمنته وهامشية التعليم الفنى والتقنى والعملى ، وفى انتشار التعليم فى المدن والحضر ومحدوديته فى القرى والأرياف ، وفى كبر نصيب الرجل من التعليم وقلة نصيب المرأة منه • وقد أدى ذلك فى النهاية الى ضعف الكفاية الخارجية للتعليم وذلك لأن النظام التعليمى فى البلاد العربية ــ كما يقول عبد الدائم ــ قد وقع فى « نوع من الهدر أخطر وأدهى من الهدر الناجم عن الرسوب أو التسرب ، انه هدر ينال صلب العملية التربوية وهدفها الأساسى ويؤدى الى فشلها الكبير حين تخرج فى النهاية أعداداً من المتعلمين لا يملكون المعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل ، ولا تقوى هــذه السوق بالتالى على امتصاصهم • وبهذا يقود النظام التربوى الى علة مزدوجة : فهو من جهة يخرج مثقفين عاطلين غالباً عن العمل ، وهو من جهة ثانية يعجز عن أن يقدم للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ما تحتاج اليه من اختصاصات وأعمال ومستويات • وهو بذلك كله يتخلف عن الركب ويغدو أداة عائقة للتنمية ، معطلة لتحديث المجتمع ، مفجرة لمشكلات اجتماعية خطرة »[٢٣] •

* * *

● الخلفية الاجتماعية للنظام التعليمى العربى :

لكل تنظيم اجتماعى بناء خارجى له وظيفة معينه تحــدد مهامه ومسئولياته وواجباته ، وهذا البناء هو عبارة عن عدة مراكز يحتلهــا الأفراد بموجب شروط اجتماعية معينة ، ويلحق بكل مركز توقعات هى

---

(٢٣) عبد الدائم ، **التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشــكلاتها ومستقبلها** ، ص ٩٩ •

عبارة عن الأدوار التى يجب أن يلعبها الأفراد الذين يشغلون تلك المراكز • والفرد يعيش مع غيره من الأفراد وبالتالى يتفاعل واياهم ويتبادل الأدوار ، كما يعيش فى ظروف بيئية معينة يؤثر فيها وتؤثر فيه ، وينتج عن ذلك التفاعل والتأثير المتبادل ما يسمى بالثقافة ، وهى تعنى تدخل الانسان فى الطبيعة وبالطريقة التى تمكنه من العيش بصورة أفضل • ولما كانت حصيلة الثقافة هى ما يصنعه الانسان فى المجالات المادية والمعنوية فانها تصبح مكتسبة وقابلة للانتقال والانتشار ، وهى حركة دائمة التغيير تختلف مكوناتها من مجتمع الى آخر كما تختلف فى المجتمع الواحد من فترة زمنية الى أخرى • والثقافة فى النهاية هى نتاج انسانى يمثل مجموع خبرات الانسان ويحدد أسلوب حياته من طرق للاتصال ومواجهة للمشكلات واستغلال للامكانات واشباع للحاجات • وكل مجتمع يحاول بالضرورة المحافظة على ثقافته وتجديد عناصرها وذلك بنقلها من جيل الى جيل خلال وسائط اجتماعية متعددة كالأسرة والمدرسة ووسائل الأعلام الجماهيرية ، وعن طريق عمليات تربوية اجتماعية تعرف بأسماء « التطبيع الاجتماعى » و « التنشئة الاجتماعية » و « الضبط الاجتماعى »، وذلك بهدف الوصول الى غايات الترابط والتعاضد والتكامل الاجتماعى •

ومجتمعات الوطن العربى تشترك فى ثقافة عامة قوامها الدين واللغة والتاريخ المشترك ، وسماتها طرائق فى المأكل والمشرب والملبس والتفكير والتعبير عن الوجدان والشعور ، وهذه السمات هى محور الأعراف والقواعد والتقاليد — المكتوبة منها وغير المكتوبة والجامدة منها والمرنة — والتى تتحكم فى النهاية فى سلوك الأفراد باعتبارهم أعضاء فى تلك المجتمعات • ولا شك أن المجتمعات يتفاعل بعضها والبعض الآخر وتؤثر ثقافة كل منها على الأخرى وتتأثر بها ، وقد كان ذلك حال المجتمع العربى فى العهود الاسلامية الأولى حيث أثرت الثقافة العربية على ثقافات الروم وفارس واليونان وأخذت منها ما تناسب مع سماتها العامة وهضمتها واحتوتها (internalized) حتى صارت جزءاً منها • وكان ذلك هو أحد عوامل الابداع الذى تميزت به الثقافة العربية فى أيام الخلافة

العباسية الأولى مما يجعلها مصدراً للعطاء للثقافات الأوروبية فى العصور الوسطى • لذلك فقد كانت الثقافة العربية فاعلة أكثر منها منفعلة ومؤثرة أكثر منها متأثرة بالثقافات المنتشرة فى ذلك الوقت •

ولكن بعد ظهور الدويلات فى العصر العباسى الثانى ، دخلت الثقافة العربية فى طور طويل من الجمود اتسم بالتقليد والمحافظة ، ومن ثم دخلت الثقافة العربية فى طور ثالث خطير اتسم بالقبول والانفعال والتأثر بثقافات الغرب وذلك منذ أواخر عهد الأتراك العثمانيين ومروراً بعهود الاستعمار وعهود الحكم الوطنى ، فقد تميز هذا الطور الأخير بالاستعارة الثقافية (acculturation) من المجتمعات الغربية دون الهضم والاحتواء اللذين يعقبان الاختيار المبنى على النقد والتقويم • لذلك أصبحت السمات الثقافية المستعارة طريقة فوقية مضافة الى البناء الثقافى الأصيل ونتج عنها وجود ازدواجية ثقافية فى الهيكل العام للبناء الاجتماعى فى الوطن العربى • ولا شك أن ذلك يرجع الى نزعة المحاكاة والاقتداء الفكرى التى تولدت عن الارادة النفسية الانهزامية الضعيفة والتى ترى فى المحاكاة للاستهلاك والانفاق فى السلع الكمالية المظهرية طريقاً أيسر من الاقتداء بالجهد والتنظيم والعمل والانتاج • فهى تعبير عن نفسية قابلة للانفعال والتأثير بما تشاهد أكثر من الفعل والتأثير فيه • وهى قابلة لأن تصير على المدى البعيد ظاهرة مرضية خطيرة بحكم تقبلها المستمر لارادة الغير وبالتالى يتولد لديها الادمان والتبعية ويصعب عليها الفصل بين الأنواع المنطقية (logical types) فتختلط لديها المفاهيم بين التحديث والغرب والتعليم والمدرسة والصحة والمستشفيات[٢٤] • وهكذا يصبح الطريق ممهداً للتبعية السياسية والاقتصادية للغرب وذلك عن طريق التبعية التكنولوجية التى تقبل بقيام مشاريع « تسليم المفتاح » الخالى من أى نقل للتكنولوجيا[٢٥] •

وقد تمخض عن الاستعارة الثقافية غير الناقدة اغتراب ثقافى —

(٢٤) Illich, Deschooling Society.

(٢٥) انطوان زحلان ، « مشكلة هجرة الكفاءات العربية ، ((**المستقبل العربى** ، السنة ٣ ، العدد ١٥ (آيار (مايو) ١٩٨٠) ، ص ٨٠ .

فى معظم الأحيان — بالنسبة لكثير من أفراد المجتمع العربى وبخاصة فى أوساط المتعلمين ، وقد بدأ التأثير الثقافى الغربى عن طريق الارساليات التبشيرية والبعثات الثقافية ، ثم عن طريق المعونات الفنية وعن طريق الصناعة والتكنولوجيا التى حملت معها مظاهر الحياة وأنماط التفكير الغربية ، فأصبحت عنصراً ضاغطاً يسهل معه التقليد والمحاكاة من قبل الكثيرين من أبناء الوطن العربى • وقد أدى هـذا الاغتراب الثقافى فى كثير من الأحيان الى هجرة الأدمغة العربية من مجتمعاتها الى المجتمعات الغربية ، كما أثر أيضاً على العقول فى تراب الوطن العربى بدرجات متفاوتة من السلبية والاستسلام الى الانفعال والثورة • فالاغتراب كما يقول بوكراع هو « حالة هيكلية متولدة من خصائص المجتمع العربى فى علاقته مع الامبريالية الثقافية ، وهـذه الحالة تولد فى الواقع ثلاثة أنواع من ردود الفعل للمثقف العربى اذا لم يكن مهاجراً فهناك حالة العجز وانتفاء القدرة على العمل والتغيير والانكباب على الاستهلاك ، وتلك أشد حالات الاغتراب ، وهناك تبين الأيديولوجية القومية على أساس أنها تعبر عن ارادة السيطرة على التكنولوجيا فى سبيل الحفاظ علـى الذاتية والكرامة القومية • وهناك تبين السلفية والتنكر الكلى للغرب بما فيه من أنماط تكنولوجية ثقافية »(٢٦) •

وازدواجية البناء الثقافى للمجتمع العربى لم تؤد الى قيام ثنائيات اجتماعية فى التفكير والاعتقـادات وفى الدخول والثروات فحسب ، وانما أيضاً حولت التمايز الموجود بين الريف والحضر ، وبين المرأة والرجل ، وبين الغنى والفقر ، الى تفاوت طبقى فى الحقوق والواجبات محدثة بذلك اختلالات كبيرة فى مفاهيم المسـاواة والحرية والعدالة الاجتماعية •

وفى كثير من الأحيان أفصحت هـذه الازدواجية عن نزعة أحادية هى فى الواقع قمع لواحد من قطبى تلك الازدواجية أو تنكر له أو رفض

---

(٢٦) رضا بوكراع ، « هجرة الأدمغة العربية والاغتراب الثقافى ، » **المستقبل العربى** ، السنة ٢ ، العدد ١٥ (آيار (مايو) ١٩٨٠) ، ص ٢١ ..

قاطع تجاهه ، كمثل حالات الرفض لكل ما هو دخيل على الثقافة الأصلية والتمسك بالتراث والأصالة والنكوص الى السلفية أو حالات الرفض لكل ما هو فى التراث والتمسك بكل مظاهر التحديث والتمدين المستوردة • والواقع أن السلوك الاجتماعى العربى للأفراد يتميز بقدر كبير من التعصب والتدنى فى مستوى درجات السماح (tolerance levels) وكما قال جواد رضا « ان سلوكنا الاجتماعى يتميز بدرجة عالية من الحدية فلا أشياء لدينا اما خطأ واما صواب ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين ، والمواقف من هذه الأشياء اما الرفض واما القبول مع تجاهل احتمالات التعامل المرن والتسليم للزمن بحقه فى توضيح الرؤية أو تنضيج الحلول ، والأشخاص اما خصوم واما أصدقاء ، واما أعداء واما أولياء ، وفى كل الأحوال لا مكان لحسن النية وكرامة الاجتهاد عندما يكون التعامل مع الآخرين من موقف الاختلاف فى الرأى والتباين فى تقدير الظروف » [٣٧] • وقد ولدت هذه الحدية فى السلوك الاجتماعى الكثير من التعصب بالنسبة للمراكز والأدوار فى بعض الأحيان وذلك بدلا من تبادلها والتفاعل من خلالها ، فالأب أب وليس صديقاً أو ناصحاً أو مرشداً ، والمعلم معلم وليس تلميذاً أو رفيقاً فى العلم والمعرفة ، وهكذا بالنسبة للكثير من المراكز الاجتماعية الأخرى ، وبالتالى تمايزت مؤسسات التعليم ومناهجه فهى اما أكاديمية واما مهنية ، كما تمايزت أدوار العاملين فيها اما تلاميذ واما مدرسون واما اداريون • وبالتالى أدت هذه الحدية الى علاقات محددة ذات اتجاه واحد تمثل السيطرة والأوامر والتعليمات حدها الأكبر ويمثل الخضوع والقبول والتنفيذ حدها الأصغر ، فهى أشبه بعلاقة السيد والمسود والتى لم تقف عند شرعية وحقوقية هذه العلاقة بل تعدتها — بحكم الممارسة الطويلة — الى المنطقية والخلقية • ولذا كانت عمليات التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية ومن ثم العملية التعليمية ، من قبيل الحفظ والحشو والتلقين بدلا من الحوار والنقد والتحليل •

* * *

(٣٧) رضا ، **العرب والتربية والحضارة** ، ص ٣٦٠ •

● **خاتمـــة :**

في هـذا العرض السريع لخلفيات النظـام التعليمي العـربى السياسية والاقتصادية والاجتماعية يبدو أن هناك خيوطاً كثيرة تقف وراء تلك الخلفيات وأن أكثرها وضوحاً هو خيط الثنائية أو الازدواجية المتمثل في ثنائية الفكر والعمل أو التصور والارادة وثنائية الحقائق والقيم أو الفرص والتوقعات • وقد عبرت هـذه الثنائيات عن نفسها فى الكثير من ظواهر التعليم كمشكلات التعليم بين الريف والحضر ، والمرأة والرجل ، وبين التعليم الفنى والتعليم الأكاديمى ، وهـذه الظواهر هى فى الواقع انعكاس لمشاكل اجتماعية عويصة تتمركز حول ثنائية الفكر الاجتماعى والعمل الاجتماعى • فالعمل الاجتماعى هو الواقع الذى تتوى بفعله قطاعات كبيرة من فئات الشعب تنفيذاً لارادة السلطة السياسية ومقرراتها فى الحكم ، طوعاً كان ذلك أم قسراً ، والفكر الاجتماعى هو المقررات العقلية التى تنادى بها الفئات المستنيرة تفسيراً لواقع هـذا المجتمع وايضاحاً لقيمه وتطلعاته ، وربما تحديداً للدروب والمسارات التى يمكن عن طريقها الوصول لتلك القيم والتطلعات • ولمـا كان الفكر الاجتماعى العربى لا ينبع فى معظمه من الواقع الاجتماعى فانه يصبح فى الأساس فكراً توفيقياً بين معطيات الواقع العربى وردود الأفعال بالنسبة له وبين معطيات الواقع الاجتماعى الخارجى وما يواجهه من ردود أفعال •

والثنائية فى الواقع هى ظاهرة من ظواهر الفكر باعتبار أن الفكر هو تفاعل بين العقل والطبيعة ، وقد أوضح تاريخ الفكر الانسانى أن الثنائية كانت من أوائل صور التفكير الفلسفى وأن الفلسفة تطورت منها ، من ثنائية المنطلق الى أحادية المقصد ، فهكذا كان الحال بالنسبة للمادية والمثالية والصـوفية وغيرها من الفلسـفات التى تطورت من التوجه الثنائى للفلسـفة •

وثانى الخيوط التى تقف وراء خلفيات النظام التعليمى العربى هو خيط أحادية التوجه فى التفكير ، وهو خيط ليس غريباً على الفكر الفلسفى

لأنه فى الواقع وليد المنطاق الثنائى فى التفكير ، وربما كان نتيجة منطقية لتطور الفلسفة والعلوم عبر التاريخ • ولكن هـذا التوجه الأحادى فى التفكير قد يأتى نتيجة اتباع دروب أو مسارات متعددة•فهو قد يأتى نتيجة الاتسـاق المنطقى بين الفكـر ومادته : الوضعيـة المنطقيـة (logical positivism) ونظريات التناظر المعرفى (correspondency theories) أو نتيجة الجدلية الحركية والتوفيق بين المتناقضات « الجدلية الهيجلية أو المـادية الجدلية » ، أو نتيجة التجاهل الارادى الذى يبديه لاحدى أبعاد الثنائيات فى موقف من المواقف وتجاهل البعد الآخر فى موقف آخر •

ويبدو أن هـذا النوع الأخير هو الذى يميز الفكر العـربى أو « الفلسفة العربية » بوصفه الباعث الأساسى للسياسية وأصول الحكم فى الوطن العربى وهو لا يتسم بالاتساق المنطقى أو العقلانية والرشد فى بيئته الأساسيه لأنه ينطلق من نفسية دونية تمثل مصلحة ذاتية ضيقة تؤدى به أحياناً الى التعصب الى المبادىء والمسلمات التى ينطلق منها والى انخفاض درجات السماح الى حد التسلط والارهاب تجاه الذين يتحدون تلك المبادىء أو ينتقدونها ، فهو فكر تحركه نوازع الخوف أكثر من نوازع الأمل والتطلع ، وهو لا ينطلق من هدف تغيير الكون والمجتمع بقدر ما ينزع الى تثبيت الفرد فى مكانه من الكون والمجتمع • وقد عمق من ذلك التوجه اقتداؤه بالفكر الغربى فى مسيرته على مسلمات الفردية والتنافس والبقاء للأصلح أو الصفوة المختارة • ولمـا كان الفكر الغربى يستند الى أرضية اجتماعية مادية قوية جاء ذلك الفكر قوياً فى تفسير تطور مجتمعاته التى تفاعل واياها وفى تحديد المسالك والدروب التى تؤدى الى تحديثها وتقدمها • أما الفكر العربى فلم يأت نتيجة تفاعل وأرضيته الاجتماعية وبالتالى أتى غير فاعل فى تطويرها وتغييرها •

اذن ، فاننا لانستطيع أن نتحدث عن فلسفة للنظام التعليمى العربى الا فى اطار الافتراضات « غير الواعية أحياناً » التى تقف وراء الممارسات التربوية ، وحتى فى هـذا الاطار فاننا لا نجد أن هـذه الافتراضات

تكون منطقية متسقة ، فهى فى بعض المواقف تعبر عن ثنائية فى التفكير والاتجاه ، وفى مواقف أخرى تعبر عن أحادية فى الاتجاه والتفكير وفى مواقف ثالثة تعبر عن تعددية فى النزعة والمنظورات • فهى فلسفة أقرب الى الاتجاه الترقيعى (patch-up) أو التفميشى (eclectic) ، ولكنها فى معظم الأحوال فلسفة ثنائية تعبر عن أحد أبعادها فى أوقات معينة وعن بعدها الآخر فى أوقات أخرى • ولعل عملية التوفيق بين الحاضر والتراث لم تعد محسوبة بعد فى مجال السياسة والاقتصاد والاجتماع ، وبالتالى فاننا نجد أنفسنا فى العملية التعليمية تارة ننادى بالتراث وكأننا معلقون فى الهواء دون أن تلامس أرجلنا الأرض وتارة ننادى بالمعاصرة وقد حجب عنا الأفق لنسير على غير هدى أو توفيق •

تلك — اذن — لوحة فلسفية لنظام التعليم العربى كما تبدو من خلال خلفياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية • ولا شك أن تغيير هذه اللوحة هو رهن — أولا وأخيراً — بتغير الارادة السياسية التى لا بد من أن تضىء الضوء الأخضر اشارة للبدء فى العمل والاعداد لتطلبات التغيير • فهى لا بد من أن تعمل على ترك مسلماتها فى الجبر والتسيير والشرور والآثام واللاعقلانية أو الغباوة بالنسبة لعامة الناس وتستبدلها بافتراضات الحرية والاختيار والخير والمنفعة والعقلانية والرشد ، وبالتالى يمكن للفكر الفلسفى أن يمارس وظيفته فى النقد والتحليل ليس بالنسبة للمواقف الفنية الجزئية المحدودة ، وانما أيضاً بالنسبة للمواقف السياسية والاجتماعية العامة ، حتى تتفتح بذلك الرؤى نحو مفاهيم الكفاية والعدالة والمساواة ويمكن الحديث عن المجتمع المعلم المتعلم والتعليم المنتج والابداع والابتكار وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وتذويب الفوارق بين الطبقات •

* * *



الفصل السابع

التصور المعيارى لإستراتيجية التنمية في قطاع التعليم

- مدخل
- واقع التعليم فى الوطن العربى
  - المنظور الثقافى لنظام التعليم فى الوطن العربى
  - المشكلة التعليمية فى الوطن العربى
  - البنية السكانية الاقتصادية
  - البنية الاجتماعية السياسية
- واقع التنمية فى الوطن العربى
  - الازدواجية العالمية
  - التنمية الدولية
  - التنمية العربية
- الاستشراف المستقبلى لحركة التعليم فى الوطن العربى
  - الخلفية التاريخية للتعليم
  - مستقبل التعليم فى الوطن العربى
- التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم
  - التخلف الحضارى
  - النموذج الانمائى المطلوب
  - التصور المعيارى لنظام التعليم

التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم (*)

● مدخـــــل :

« المـــاضى والمستقبل مجريان متصلان يفصل بينهما خيط رفيع اسمه الحاضر ، فما من ماضى الا ويؤدى الى مستقبل ، وما من مستقبل الا وسرعان ما ينقلب الى ماضى[1] • وتبقى تلك الومضة الخاطفـــة « الحاضر » جسرا قويا تتحول من فوقه الآمال العراض الى أعمـــال ومنجزات كما تنقلب فيه آثار الماضى الى قيم وأهداف ودوافع للسلوك • فمن موقف الحاضر يمتد البصر الى المـــاضى لتحليله وتقييمه حتى يساعد فى فهم الحاضر وتوقع المستقبل وذلك عن طريق استخدام الاتجاهات والأنماط التى تضرب بجذورها فى المـــاضى وتمتد بساقها فى الحاضر وربما بفروعها وأوراقها فى المستقبل ، كما يمتد النظر الى المستقبل لاستشرافه واستكشافه بغرض التدخل فى مجرياته ، واختيار بعض صوره المحتملة وجعلها وجوبية أو معيارية على ضوء امكانات المـــاضى والحاضر وتطلعات الحاضر وآماله •

تلك اذن هى خطوط عامة للمنهجية العلمية للوصول الى التصور المعيارى لأى نشاط انســـانى أو هيكل أو بناء أو وظيفة اجتماعية • فالتصور المعيارى ما هو الا تصور مستقبلى محوره تحليل علمى للبدائل المتعددة فى مسار المستقبل واختيار قيمى أو أخلاقى لاحدى هـــذه

(*) بحث أعد أساسا كدراسة مساندة فى وضع استراتيجية التنميـــة الاجتماعية فى الوطن العربى ..

(1) قسطنطين زريق « الجامعة وانسان الغد » محاضرة غير منشورة ألقيت بالجامعة الأمريكية فى بيروت بمناسبـــة العيد المئوى للجامعة — بيروت ١٩٦٦ •

المسارات يضفى عليه صفة الوجوبية ، وكل تصور مستقبلى لا بد أن يتصل بروافد الماضى وحركة الحاضر اللتان تمدانه بالمحتوى الذى يجرى عليه الاسقاط والتمديد[٢] فما هو — اذن — تصورنا المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم ، من حيث البنية ومن حيث الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية لهذا القطاع ؟ هــذا ما سنحاول استقراءه من الماضى واسقاطه فى المستقبل وتعديله من موقف الحاضر .

* * *

أولا — واقع التعليم فى الوطن العربى

● المنظور الثقافى لنظام التعليم فى الوطن العربى :

ان مسائل التعليم اليوم تستحوذ على اهتمام المختصين الذين يقومون بجهود كبيرة نحو تحديد هــذه المسائل ، وايجاد الحلول الممكنة لها . ولكن بالرغم من أهمية هذا الدور الذى يلعبه المختصون . سواء أكانوا معلمين أو موجهين أو اداريين أو أخصائيين نفسيين واجتماعيين ، الا أن هموم التربية والتعليم — كما هو الحال بالنسبة لشئون السلم والحرب — أخطر بكثير من أن تترك لفئة قليلة من المشتغلين فى هــذا الميدان ، ولا بد بالتالى من مساهمة عامة الجماهير من أولياء الأمور وأصحاب الأعمال ومجموعات الدارسين أنفسهم ، وذلك بالشكل الذى يمكن معه توزيع المسئولية التعليمية على كل الفئات التى تشارك فى هــذه العملية سواء من جانب تحمل نفقاتها أو جانب الاستفادة من عائدها ، وبالتالى يصبح من الأهمية بمكان الأخذ فى الاعتبار الآراء ووجهات النظر لجميع المستفيدين من العملية التعليمية[٣] .

---

(٢) انظر مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحــدة ، **صور المستقبل العربى** منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ .

(٣) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » **فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** — مركز دراسات الوحدة العربية — بيروت ١٩٨٢ (ص ٣٨٨) .

أن التعليم هو الوجه الذهنى للمجتمع بكل ما فيه من خير أو شر ، ومن تقدم أو تخلف ، وان تشخيص حالته هو تشخيص لحالة المجتمع كما تنعكس على مرآة قطاع التعليم ، فمشاكل التعليم لا بد أن ترتد فى نهاية الأمر الى صميم الحياة الاجتماعية وان البحث فى مسائل التعليم . فى اتساقها المنطقى . لا بد أن يفضى فى نهاية الأمر الى البحث حول أسلوب الحياة فى أعم صورها ، فتنتقل من المحيط الضيق للمشاكل التعليمية الى المنظور الأوسع للمشكلات الاجتماعية فى مرحلة معينة من التاريخ والثقافة . وكما يقول فؤاد زكريا ، فان السؤال : كيف نصلح التعليم ؟ لن يجاب عنه اجابة وافية الا فى ضوء السؤال : ما الهدف الذى نرسمه لحياتنا ؟ وما نوع المجتمع الذى نريد أن نصنعه فى المستقبل » ؟ [٤] أو كما يقول حامد عمار بـ « أى مجتمع نريد ؟ وأى نوعية من الحياة نرتضى[٥] ؟ فمنظومة التعليم هى واحدة من جملة المنظومات التى يشتمل عليها المجتمع فهى منظومة فرعية تنبثق من منظومة أكبر يتألف منها المجتمع وبالتالى تتفاعل معه أخذا وعطاء وتأثيرا وتأثرا[٦] ، ولذا لا يمكن النظر اليها نظرة سليمة بمعزل عن مجتمعها ولا يمكن فهمها على حقيقتها الا عن طريق ادراك صلاتها بالمنظومات الأخرى ، السياسية والاقتصادية والثقافية .

فما هو اذن — صورة التعليم كما نلمسها ونحسها فى الوطن العربى؟ وما هى الانجازات التى حققها نظام التعليم من النواحى الكمية والنوعية ؟ وما هى الفلسفة التى توجه هذا النظام فى الوطن العربى ؟ وما هو الواقع الثقافى أو البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى يعبر

(٤) فؤاد زكريا ، **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ (ص ١٨٥) .

(٥) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٧) .

(٦) مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الامم المتحدة ، **صور المستقبل العربى** ، منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ (ص ٩٥) .

عنها هــذا النظام فى حركته التاريخية وفى اطار تفاعله مع روح العصر والثقافات المعاصرة ؟

* * *

● **المشكلة التعليمية فى الوطن العربى :**

ان المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم فى البلاد العربية كثيرة ومتنوعة ، وتنتقص — كما يقولون — من اســهامه فى التنمية حتى بمفاهيمها الراهنة[٧] ، فالاتفاق على التعليم بلغ حدا أوشك أن يصل معه الى السقف —٦٪ من الدخل القومى و٢٥٪ من الموازنات السنوية —. « والاستيعاب الكمى محدود والنوعية غير مرضية ولا مقنعة ، والتسرب والتسقط ظاهرة متفشية لأسباب منها نظام التعليم نفسه ..... »[٨] .

فبالرغم من الخطوات الكبيرة التى خطاها التعليم فى البلاد العربية فى خلال العقدين الماضيين وخاصــة فيما يتعلق بتزايد أعداد المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية الا أنه لا يزال قاصرا عن غاياته الكبرى بالنسبة للمجتمع والأفراد على السواء ، فقد أوضحت بعض الاحصاءات الحديثة أن ٦٠٪ من فئات العمر ٦ — ١١ سنة يجدون طريقهم الــى التعليم الابتدائى أو الأساسى فى حين أن ٢٦٪ فقط من فئات العمــر ١٢ — ١٧ سنة هم الذين يجدون فرصا فى التعليم الثانوى ، بينما نجد أن ٧٪ فقط من فئات العمر ١٨ — ٢٣ سنة هم الذين يشقون طريقهم الى التعليم العالى[*] . فالمنظور الكمى على العموم يوضح أن التعليم خطا خطوات متسارعة بالنسبة لمعدل نموه فى الفترة السابقة للاستقلال السياسى ، ولكنه لا يزال يسير فى بطء شديد اذا ما قيس بالنسبة للأعداد المطلقة للأميين فى الوطن العربى نفســه ، أو اذا ما قيس بالنســبة

---

(٧) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٩) .

(٨) نفس المرجع ص ٣٩٩ .

(*) انظر البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٠ .

لأعــداد المتعلمين أو الانفاق على التعليم فى الدول المتقدمة(*) وحتى هــذه الخطوات المتسارعة ــ كما هو الحال بالنسبة للتوسع النسبى للتعليم الابتدائى والثانوى ــ لم تأت خضوعا للحاجات الحقيقية للبيئة والمجتمع بقدر ما أتت نتيجة الضغوط أو الزيادة فى الطلب الاجتماعى على التعليم . وبالتالى فان أوضاع التعليم الابتدائى تعتبر فى غاية الخطورة نسبة لأرقام التسرب والرسوب العالية ، فلا غرو ــ اذن ــ أن تنادى بعض الدراسات بأن تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى لن يتم قبل نهاية هذا القرن وأن الأمية لن تمحو تماما قبــل نهاية الربع الأول من القرن القادم(٩) .

ان نظام التعليم فى الوطن العربى يعانى كثيرا من المشاكل التى تتعلق بمواضيع الاستيعاب وتوزيع الطلاب فى الأنواع والمستويات التعليمية المختلفة وتزايد أعدادهم فى الفصول ، ومشاكل النقص فى عدد أفراد الهيئة التعليمية والادارية وضــعف اعــدادهم وتأهيلهم ، ومشــاكل سوء الملاءمة بالنسبة للمناهج وسوء توزيع الدروس وعــدم صلاحية الأبنية المدرسية ، وعــدم كفاية طرق التدريس ونظم التقويم والامتحانات . وبالرغم من أهميــة فتح أبواب التعليم على مصراعيه والتوسع فى ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، الا أنه من الخطأ الاعتقاد بأن اتباع استراتيجية التوسع الكمــى المجرد كفيــل باعداد الثروات البشرية اللازمة لعملية التنمية الشاملة . فجوهر المشكلة التعليمية لا يكمن فى القصور الكمى بقدر ما يكمن فى القصور النوعى

(*) تشير احصاءات البنك الدولى الى ان الانفاق على التعليم فى الدول النامية سنة ١٩٧٦ قد بلغ ٤٨ بليون دولار أو ١٣ ٪ من مجموع الانفاق على التعليم فى العالم ، فى حين أن الانفاق فى الدول المتقدمة بلغ ٣١٨ مليون دولار أو ٨٧٪ من الانفاق العالمى وأن نصيب الفرد من الانفاق فى الدول المتقدمة هو ١٢٣٨ دولار فى حين نصيب الفرد فى الدول النامية لم يتعــد ٤٠ دولارا فقط .

(٩) انظر عدنان الأمين « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التربوى العربى » ، **مجلة الفكر العربى** العدد ١٠ السنة الأولى مارس ــ ابريــل ١٩٧٩ (ص ١٩٩) .

لهذا التعليم وفى عجز بنيته ومحتواه وطرائقه ووسائله عن أداء وظيفته فى تخريج الانسان القادر على العطاء فى بنـاء التنمية الاقتصاديـة والاجتماعية وفى بنـاء الثقافة والحضارة العربية •

ان المشكلة التعليمية فى الوطن العربى تتشابك مع المشاكل التعليمية فى الدول النامية من جانب والمشاكل التعليمية فى الدول المتقدمة من جانب آخر ، وتولد ما يسمى بأزمة التعليم الدولية والتى تتلخص فى احدى جوانبها فى الفيضان الطلابى وندرة الموارد والزيادة المضطردة فى تكلفة العملية التعليمية بالاضافة الى عدم ملاءمة المتعلمين لاحتياجات مجتمعهم ، وتدنى نوعية التعليم نفسـه • وكما يقول عبد الدائم(١٠) فان الأزمة هى أزمة تعاظم المطالب وقصر الموارد ، فالنظام التعليمى قد وصل الى خط الجمود أو الطريق المسـدود الذى صنعته محدودية الموارد المالية والمـادية والبشرية من ناحية وعظم المهمات الملقاة على عاتق التعليم من ناحية أخرى • كما أن الانفاق التعليمى فى الوطن العربى لا يرتبط بعائد أو ناتج يذكر ، وأن أكثر من نصف هـذا الانفاق يعتبر من باب الفاقد أو الهدر المالى وبخاصة الانفاق أو الخسارة المالية التى تضيع عن طريق هجرة الكفاءات العالية الى الخارج •

وأزمة التعليم الدولية تتلخص فى جانبها الآخر فى أن نظم التعليم فى الدول النامية هى مسخ مشوه لنظم التعليم فى الدول العربية المتقدمة ، وبالرغم من أن نظم التعليم فى تلك الدول تتعرض اليوم الى هجمات وانتقادات شديدة(*) تصفها بأنها نظم بالية وتستوجب اعادة النظـر

---

(١٠) عبد الله عبد الدائم، **التربية فى البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** (الطبعة الثالثة) دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٩ (ص ١٠٢) .

(*) انظر فى هذا الخصوص :

(1) Ivan Illich, Dexhooling Society (New York : Harper & Row, 1971) .

(2) Everret Reimor, **School is De?d : Alternatives to Education** (New York : Double day Anchor Books Edition, 1972) .

(3) Paulo Freire. Pedagagy of the Oppressed (New York : The Seabury Press, 1970) .

فى بناها وأساليب أدائها ، بل تستوجب تغييرها تغييرا جذريا يقتضى الغاءها واستبدالها ببنى جديدة ، أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد والمجتمعات بالرغم من كل ذلك فان استيراد هذه النظم وتقليدها لا يزال مستمراً ولا تزال هذه النظم غير مسايرة لحاجات الدول المستوردة وامكاناتها ، وبالتالى فهى دائما تؤدى الى تخريج أفراد بأعداد وتوعيات لا تتناسب مع احتياجات المجتمع وتطلعاته •

وبالرغم من الانتقادات التى توجه الى نظم التعليم الغربى فى موطنها الأصلى ، الا أنها لا تزال — بالاضافة الى وسائل الاعلام والاتصال والتكنولوجيا — تسيطر سيطرة حضارية كاملة فى الدول النامية ، فما زال معظم المتعلمين يتلقون تعليمهم اما فى مدارس الغرب أو فى مدارس وجامعات تقلد النمط الغربى للتعليم ، وفى عزلة شبه كاملة عن التاريخ والثقافات والقيم التى تسود فى الدول النامية ، وقد تبلغ هذه العزلة قمتها حين تهدر اللغة الوطنية أو القومية فى الدول النامية،وتسود بدلا منها لغة أجنبيةفى التعليمو البحث العلمى والعمل الحكومى ، بل وفى المعاملات العادية بين الناس حتى يعطى ذلك تبريرا لتقسيم الدول النامية الى المجموعات الناطقة باللغة الانجليزية « الانجلوفون » والمجموعات الناطقة باللغة الفرنسية « الفرانكوفون » كما هو الحال بالنسبة للقارة الافريقية • وينتج عن كل ذلك الانبهار الشديد بحضارة الغرب من قبل الفئات المتعلمة ، كما ينتج عن ذلك أيضا الحرص الشديد على تقليد تلك الحضارة فى كل شىء والاعتقاد الجازم بأن طريق التقدم الوحيد هو محاكاة الغرب[١١] أو اتباع النموذج الغربى فى التعليم •

وبالرغم من مرور بعض الوقت على ادخال هذا النموذج فى مجال

---

(١١) اسماعيل صبرى عبد الله ، « التنمية الاقتصادية العربية ، اطارها الدولى ومنحاها القومى » فى مركز دراسات الوحدة العربية ، **دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** ، منشورات المركز ، بيروت ١٩٨٢ (ص ٦٠) •

التعليم فى الوطن العربى الا أنه لم يحقق هدف تعميم التعليم والزاميته ، كما أنه لم يحقق التوازن المفروض بين أنواع التعليم ومراحله ، فلا يزال الهرم التعليمى منبطحا نسبيا فى قاعدته ومسلوبا كثيرا فى قمته ، ولا يزال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بعيدا عن التحقيق بالرغم من المناداة المستمرة لهذا المبدأ من قبل الأقطار العربية جميعا ، كما أن الاهتمام بالتعليم النظرى وخاصة فى المراحل الثانوية والعليا ، يفوق كثيرا الاهتمام بالتعليم العملى ، بل ان الجانب النظرى يغلب على التعليم حتى فى مساره المهنى والفنى ، فالنموذج المسيطر هو تعليم فوقى نخبوى يحط من قدر العمل اليدوى ويرفع من شأن التحصيل النظرى الذى يتم فى عزلة عن مجريات العمل اليومى وتزينه الشهادات والعمل الورقى . كما أن مناهج هذا التعليم لا تزال تعتبر غريبة على مجتمعها وبيئتها ، فهى لا تطرح قضايا الثروة القومية وتوزيعها ، والتناقضات الاجتماعية الحادة وأسباب بروزها[١٢] .

ونظام التعليم فى الوطن العربى لا يزال يتصف بالازدواجية ، فالتفكير القديم يعيش جنبا الى جنب مع التفكير الحديث ونظام التعليم القديم « الكتاتيب والخلاوى » يعيش جنبا الى جنب مع المدارس والمعاهد التى تقدم الدراسات الحديثة ، ونظام التعليم لا يزال يقوم على النظر والحفظ ويفضل التعبير الكتابى المرتكز على التكرار والتقليد وهو لا يزال يفصل بين المواد الانسانية والمواد العلمية ويميز التعليم الأكاديمى العام على التعليم التقنى والفنى ، ويفضل الفكر النظرى على العمل والتطبيق . ولا يزال أثره على البيئة الاجتماعية يتجلى فى وظيفته كقوة طاردة للثروات البشرية من ناحية ومعوقة لانتاجيتها من ناحية أخرى ، فما يزال نظام التعليم يعمل بطريقة غير مباشرة على ابعاد خريجى المدارس من النشاطات الزراعية والريفية عموما ويجعلهم يتطلعون باستمرار الى ترك العمل فى ذلك القطاع ، كما أنه لا يزال يزيد من

---

(١٢) محمد جواد رضا . **العرب والتربية والحضارة** ، مكتبة المنهل ، الكويت ١٩٧٩ (ص ٣٧٢) .

انتاجية القوى العاملة بمتوالية حسابية فى حين أنه يزيد من تطلعاتهـا ورغباتها الاستهلاكية بمتوالية هندسية(١٣) .

كما أن نظام التعليم لا يزال يتمثل فى شكله النظامى أو المدرسى والذى يركز على النوع الأكاديمى دون اهتمام بالنوع الفنى والمهنى ودون اهتمام بالأشكال التعليمية غير النظامية كتعليم الكبار والتعليم المستمر ، فهو محصور فى شكل معين واحد هو التعليم النظامى وفى فترة زمنية واحدة هى الفترة الممتدة من السادسة من العمر حتى سن الدخول فى سوق العمل ، وبالتالى تقل فرص التعليم بعد مرحلة التعليم العالى أو أثناء فترة العمل كما تقل فى فترة ما قبل المرحلة الابتدائية مثل دور الحضانة ورياض الأطفـال . فلا تزال الاتجاهات التعليمية الحديثة الداعية الى أهمية التعليم الموازى والتعليم الملاحق ودورهما فى تعجيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبنـاء المجتمع العصرى الحديث وايجاد المجتمع المعلم المتعلم . لا تزال هى الأخرى تسـير بمعدلات بطيئة للغاية فى النمو .

كل ذلك يشـير الى أن فلسفة التعليم فى الوطن العربى لا تنبعث من تراث الأمة العربية وفكرها وعقيدتها وبالتالى فهى بعيدة كل البعد — على افتراض وجودها — عن واقع المجتمع وغير معبرة عنه ، بل هى فلسفة تعبر عن التخلف الحضارى للوطن العربى والذى هو فى جوهره تنمية مشـوهة أفرزها النمو التاريخى للرأسـمالية العالمية والنظـام الاقتصادى العالمى،وقد نتج عن ذلك تفكك اقتصادى وطنى فاقدللتوازن بين قطاعاته المختلفة فى كل بلد عربى ، ومرتبط باقتصاد الدولة الاستعمارية ارتباطا وثيقا حتى بعد الحصول على الاستقلال السياسى من الدولة الاستعمارية . ولذلك وجدت ظاهرة التطلع الدائم الى البلدان المتقدمة حضاريا والنقل عنها والاستعارة غير الناقدة لنظمها ومؤسساتها ، دون اعتبار للهوة الثقافية التى تفصل بينهما .

---

(١٣) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٥) .

اذن فالخطيئة الأولى لنظــام التعليم فى الوطن العربى وأنظمة التعليم فى الدول النامية بشــكل عام ، هو الاقتداء الأعمى بالنماذج الخارجية لايجاد الحلول لمشاكل التعليم الوطنية بدلا من النظر فى البيئة والمجتمع والثقافة لاستنباط هــذه الحلول ، ومن هنا أتت مشاكل الغزو الثقافى والتلوث البيئى والاجتماعى ومشــاكل الطرد والاغتراب التى يحدثها التعليم بالنسبة للقوى العاملة والقوى البشرية حيث تزداد عملية الهجرة الداخلية من الأرياف الى المدن ، والهجرة الخارجية من الهوامش الى المراكز ، فيترفع البعض عن العمل اليدوى ومشاكل الحياة المعاشة ، وينغمسون فى دوامة الاستهلاك المظهرى أكثر من اهتمامهم بمسائل الانتاج والابتكار والابداع .

وبالرغم من الاصلاحات التى تحدث من وقت لآخر فى مجالات تحسين معدلات التدفق الطلابى وتخفيض حدة الهدر التعليمى وتحسين نظم القبول والتسجيل والتوجيه والامتحانات ، وخفض حجم الصفوف ، وتقليل نسبة الطلاب الى المعلمين ، ومراعاة بعض المواصفات الهندسية والصحية فى الأبنية المدرسية ، وادخال أو حذف بعض المواد والأنشطة الدراسية فى برامج التعليم بالرغم من كل هذه الاصلاحات وأثرهــا فى الكفاية الداخلية للتعليم الا أن جودة التعليم لا تكتمل الا عن طريق كفايته الخارجية أو قدرته على الاســهام فى حل مشكلات التنميــة وقضاياها وخاصة فيما يتعلق بالموارد البشرية[١٤] .

ولكن نظام التعليم فى سعيه نحو الجديد يجد نفسه أمام مجموعة كبيرة من القيود فى واقع الوطن العربى ، والتى من أهمها البنية السكانية الاقتصادية ، والبنيان الاجتماعى السياسى والتى تتسم بسمات التخلف

---

(١٤) محمد أحمد الغنام « تأملات فى مســتقبل التعليم فى المنطقــة العربية خــلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ : وثيقة العمل الرئيســية للندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم فى البلدان العربية » بيروت ٧ — ٩ أكتوبر ١٩٨٠ فى مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ ، السنة السابعة ، سبتمبر/ديسمبر ١٩٨٠ (ص ٥٠) .

وبالتالى تؤثرعلىالوظيفة الاجتماعية لنظامالتعليم،ولذا يصبحمنالضرورى الالمـام بمكونات هـذا الوعاء السـكانى الاقتصادى والاجتمـاعى السياسى ، والذى يعيش فيه نظام التعليم فى الوطن العربى ويتغذى منه ، ويتأثر ويؤثر فيه ٠

* * *

● **البنية السكانية الاقتصادية :**

تدل بعض التقديرات الحديثة أن سكان العالم العربى بلغوا ١٧٢ مليون نسمة عام ١٩٨٠ ، وأن نسبة النمو السكانى ازدادت من ٥ر١٪ فى الأربعينات الى ٥ر٢٪ فى الخمسـينات الى ٣٪ فى السـتينات والسبعينات ٠ فلا تزال معدلات الخصوبة والولادة مرتفعة ومعدلات الوفيات منخفضة الشىء الذى يؤدى الى الزيادة فى عدد السكان وخاصة فى أعداد الأطفال دون سن العمـل ٠ فقد بلغ عـدد الأطفـال دون الخامسة عشر ٤٥٪ من مجموع السكان بينما كون الأشخاص فى سن العمل (١٥ — ٦٤ سنة) ٥٢٪ من مجموع السـكان ، أما الكهـول (٦٤ سـنة فما فوق) فلا يمثلون أكثر من ٣٪ من السكان ٠ أما توزيع السكان بين الجنسـين فيكاد يكون متسـاويا حيث تمثل المـرأة نصف السكان تقريبا ومن المتوقع أن تستمر هذه النسبة حتى نهاية هـذا القرن على أقل تقدير ، وأما بالنسبة للتوزيع الجغرافى فلا يزال الريف يمثل الغالبية العظمى من السكان ، وبالرغم من أن نسبة سكان الريف لا تزال فى ازدياد مضطرد ، فقد حدث تغيير فى توزيع السكان بين الريف والحضر خلال السنوات القليلة المـاضية لصالح الحضر ، وهناك احتمال فى استمرار هذا الاتجاه لسنوات قادمة ؛ فالنزوح المستمر من الأرياف الى المدن من أجل ايجاد فرص جديدة لزيادة الدخل والاستمتاع بالخدمات المتاحة فى العواصم والمدن ، أدى الى النمو المضطرد لظاهرة التحضر والتى هى فى الأساس أقرب الى ترييف المدن منها الى التحضر بالمعنى المعروف ، فالنمو الحضرى فى الوطن العربى لم تصاحبه معدلات

نمو اقتصادي أو فرص عمالة منتجة بنفس القدر ، ومن ثم ظهرت مشكلة الجماعات الهامشية التى جذبها بريق المدن وكنت ما يسمى بأحزمة الفقر والتى أصبحت أوكارا للرذيلة بالاضافة الى البطالة والتدنى السحيق فى المستوى الصحى والاجتماعى والاقتصادى •

اذن فالبنية السكانية فى الوطن العربى هى بنية فتية تغلب عليها شرائح الأطفال والشباب من حيث الأعداد المطلقة والنسب المئوية ، وبالرغم من أن هـذه البنية قد تمثل مصدر قوة اقتصادية كبيرة على المدى البعيد خاصة اذا أخذنا بالاعتبار الامكانات والموارد الاقتصادية الأخرى التى يمكن استغلالها فى المستقبل ، الا أنها فى نفس الوقت تمثل مشكله تنموية على المدى القريب والمتوسط وخاصة اذا ما قيست بالأرضية الاقتصادية الحالية التى تتصف بالتجزئة والتخلف • ولذا فان البنيه السكانية تترك أعباء ثقيلة على الاقتصاد والقوى العاملة والانتاج وذلك بما تخلعه من وضع هزيل ومتخلف يزيد من عبء العيلولة ومن عبء تقديم الخدمات الاجتماعية من تعليم وصحة واسكان ومواصلات وخلافه • وهـذا ما يجعل بالذات نسب الاستيعاب فى التعليم ضعيفة بالنسبة لفئات العمر المختلفة • فلا يزال ٥٠٪ ممن هم فى سن التعليم الابتدائى لا يجدون أماكن فى هـذه المرحلة التعليمية كما أن ٨٠٪ ممن هم فى سن التعليم الثانوى تضيق بهم الفرص فى هذه المرحلة من التعليم وأن أكثر من ٩٥٪ ممن هم فى سن التعليم العـالى يقبعون خارج مؤسسات هـذا المستوى التعليمى •

اذن فان مثل هـذه البنية السـكانية تعنى الكثير من المشـاكل والمتطلبات بالنسبة لنظام التعليم فهى تعنى كثرة عدد الأطفال فى سن التعليم الالزامى أو الأساسى وكثرة أعداد الشـباب فى سن التعليم الثانوى والجامعى ، كما تعنى كثرة ما يمكن أن يخصص لهذا التعليم من أموال وموارد بشرية ومادية ،وما يمكن أن يوفر من البرامج والفرص المتنوعة والمناسبة للنمو ولتمكين الأطفال والشباب من الاندماج بصورة

سـورية فى مجتمع الكبار والابتعاد عن انحرافات السـلوك الفردى والتفكك الاجتماعى •

وبالرغم من أن الأفراد ممن هم فى سن العمل يكونون حوالى ٥٠٪ من مجموع السـكان الا أن الذين يدخلون فى عداد القوى العاملة لا يتجاوزون ٣٠٪ من عدد السكان ، واذا علمنا أن معظم هـذه القوى العاملة تعمل فى القطاع الأول وبالذات فى الزراعة التقليدية والحرف البسيطة وأن أكثر من ٥٠٪ من قوة العمل تتصف بالأمية وتدخل فـى عداد العمالة غير الماهرة ، كما أن ٧٥٪ من هذه العمالة توجد فى الدول غير النفطية أو الدول العربية الفقيرة أدركنا مدى العبء الاقتصادى الذى يلقيه هـذا الهيكل على القوى المنتجة من ناحية ومدى الأثر الذى تتركه هـذه البيئة المتخلفة على المجتمع من ناحية أخرى وذلك من حيث ضعف الانتاج وطغيان ظاهرة البطالة المقنعة وسيادة اقتصاد الكفـاف ، ومن حيث رواج الأفكار والتصورات العتيقة وتخلف التعليم فى الريف وعجز نظام التعليم عن تحقيق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم •

ان انخفاض نسبة المساهمة فى النشاط الاقتصادى ترجع فى جزء كبير منها الى انخفاض مساهمة المرأة فى هـذا النشاط ، كما ترجع أيضا الى قلة فرص العمل وما يترتب على ذلك من بطالة مثقفة وتوزيع غير ملائم لقوة العمل على مختلف قطاعات النشاط الاقتصادى وهجرة للعقول العربية الى خارج الوطن العربى والتى اتسعت فى السنوات الأخيرة لتشمل العمال المهرة والفنيين الى جانب العلميين والمهنيين فى مختلف القطاعات • فالبنية الاقتصادية اذن تتسم بثنائية تعبر عن نفسها فـى وجود قطاع حديث ضيق بجانب قطاع تقليدى كبير يتميز بضعف الانتاجية والبطالة المقنعة والموسمية • ومن هنا كانت ظاهرة استيراد الغذاء من قبل الأقطار العربية دون استثناء ، فالانتاج الزراعى المحلى لا يكفى حاجات السكان وأن نصيب الفـرد من واردات الغـذاء قد ازداد فـى السبعينات خمسة أضعاف ما كان عليه فى الستينات ، بل وصـل فى

بعض الأحيان الى تسع أضعاف ذلك الرقم كما هو الحال بالنسبة للدول العربية النفطية[١٥] .

* * *

● **البنية الاجتماعية السياسية :**

يذكر الدكتور سعد الدين ابراهيم[١٦] أن الوطن العربى قد تعرض فى تاريخه الحديث الى أربعة موجات من التغيير الاجتماعى تمثلت فى :

١ — التجربة الاستعمارية .
٢ — العلم والتكنولوجيا الحديثة .
٣ — النضال الوطنى والقومى .
٤ — الظاهرة النفطية .

وكانت نتيجة هـذه الموجات الأربعة ولادة نظام اجتماعى جديد هو نتاج التفاعل بين النظام الاجتماعى القـديم والأحداث الجديدة ، ولكن الهياكل الاجتماعية القديمة لم تختف تماما عن مسرح الحيـاة العـربية ، بل ما تزال مستمرة وان كانت بصور منكمشة ومشوهة . ويعبر النفط أهم الموجات الأربعة التى أعطت النظام الاجتماعى العربى الجديد خصائصه وملامحه الفريدة . وبالرغم من ظهور صور جديدة فى المجتمع العربى مثل صورة البدوى الميكن والرأسمالى الهلامى والفلاح المهاجر وطالبة الطب المحجبة والمناضل المسلم الساخط[١٧] ، الا أن الصور القديمة لا تزال تعيش جنبا الى جنب مع هـذه الصور الحديثة والتى ظهرت أساسا نتيجة التوتر والصراع الذى أحدثته تلك الموجات .

---

(١٥) محمد أحمد الغنام « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ » (ص ١٦) .

(١٦) سعد الدين ابراهيم ، **النظـام الاجتماعى العربى الجديد** ، بيروت — مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٢ .

(١٧) نفس المرجع (ص ٢٣ — ٥٠) .

ولكن ظاهرة النفط وما رافقها من نمو كبير فى الثروة العربية لم يصاحبها تطور أو تنمية حقيقية على الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية • فقد ساعد النفط فى حرية انتقال الأموال واليد العاملة عبر الحدود القطرية وان كان ذلك ضمن شروط وحدود ضيقة ، كما أنه أتاح للدول النفطية عوائد ضخمة لتمويل برامج ومشروعات طموحة ، ومكنها من احداث طفرات فى مستويات المعيشة وفى أنماط الحياة الاقتصادية والاجتماعية كما مكنها من اتباع سياسة فى الرفاهية الاجتماعية أدت الى نوع من الاتكالية بين فئات المجتمع بدرجات متفاوتة • وعلى العموم فقد يسر الثراء النفطى محاكاة الغرب فى الاستهلاك وفى النقل عنه والارتباط به ، فهو لم يخفف من روابط التبعية والاستغلال وانما زادها — على العكس — تشعبا وتوثيقا • فقد غذى الثراء النفطى الكثير من العادات الاستهلاكية التى تتصف بالاسراف والترف المظهرى فى الأقطار الغنية ولفقيرة على السواء وبالتالى لم يغير كثيرا من واقع التخلف فى الأقطار العربية ، خاصة وأن عوامل اللامساواة القائمة بين أقطار الوطن العربى وفى داخل كل منها لم تتغير أبدا ان لم تكن قد ساءت كثيرا ، فالأمية والبطالة والفقر لا تزال فى ازدياد مستمر اما بالأرقام المطلقة أو النسب المئوية ، وكذلك الحال بالنسبة للمستوى الصحى والغذائى وخاصة فى المناطق الريفية حيث لا تزال أوضاع الفلاح متدنية من حيث المهارة وأساليب العمل والانتاج والانتاجية • وهذا التفاوت الصارخ فى الثروات والدخول بين الأقطار العربية وداخل كل قطر عربى ، يرجع فى جزء كبير منه الى وجود نظام اقتصادى دولى يعمل لمصلحة الدول المتقدمة وعلى حساب مصالح اقتصاديات الدول النامية ، كما يرجع فى جزئه الآخر الى السياسات التنموية المتبعة والتى لم تعط اهتماما كبيرا للتنمية الزراعية والتنمية الريفية مما ينتج عنه هجرات متتالية من الريف الى المدن ، وتدهور فى عملية الانتاج وانتشار لأحزمة الفقر وأوكار الرذيلة ، وتكريس لواقع التخلف بشكل عام •

لقد تحدث بعض العلماء والمفكرين[١٨] عن الاستبداد الاجتماعى والاستبداد السياسى كعاملين أساسيين يؤثران تأثيرا كبيرا على فكر الانسان وعلى سلوكه ، ويسلبانه الحرية ويؤثران على مقوماته الشخصية ، والاستبداد الاجتماعى يتجلى فى العادات والتقاليد والأفكار والنظم التى يتلقاها الفرد عن الكبار أو الآخرين دونما تبصر ، وأما الاستبداد السياسى فهو ارغام المجتمع على أن يعيش وفق دائرة معينة ترضى نزوات وأهواء الأقلية المستبدة ، والغاء حرية العقل وحرية الارادة فى القول والسلوك تمثلان أهم مظاهر الاستبداد السياسى والاجتماعى •

ولا شك أن الاستبداد بنوعيه الاجتماعى والسياسى هو أحد الأسباب الرئيسية فى كثير من الاتجاهات السلبية فى المجتمع العربى ، فالخداع والغش والنفاق والفهلوة وغيرها — كلها تأتى نتيجة الحالة العقلية التى يخلقها الاستبداد ، أو هى فى الواقع أوليات يستخدمها الأفراد للتعبير عن واقع التخلف النفسى الذى يعيشون فيه • فبالرغم من أن التخلف هو فى جوهره عملية استلاب اقتصادى اجتماعى من الناحية المادية الا أنه يؤدى دائما الى استلاب نفسى على المستوى الذاتى للأفراد[١٩] • وكما يقول حجازى فان التخلف من المنظور النفسى العريض يتجاوز مسائل التكنولوجيا والانتاج ليتمركز حول قيمة الحياة الانسانية والكرامة البشرية ، وأن كل هدر لهذه القيمة أو تحويلها الى مجرد أدلة ، هو نوع من التخلف ، وبالتالى فان سيكولوجية التخلف هى سيكولوجية الانسان المقهور أو المشيأ[٢٠] وهذا الانسان المشيأ يظهر دائما عندما

---

(١٨) انظر فى هذا الخصوص أدونيس وخالده سعيد ، الكواكبى : **نصوص مختارة** ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٨٢ وايضا على المحافظة : الاتجاهات الفكرية عند العرب ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ١٩٨٠

(١٩) مصطفى حجازى ، **التخلف الاجتماعى : سيكلوجية الانسان المقهور** (الطبعة الثانية) بيروت ، معهد الانماء العربى ١٩٨٠ (ص ٣٠) •

(٢٠) **نفس المرجع** ص ٣٢ .

تعم حالة القابلية للاسترقاق[٢١] والتى تسود نتيجة الفساد السياسى والفساد الاقتصادى ، وأنه — كما يقول هويدى — « عندما تتسلل جرثومة الظلم الى السلطة وجرثومة الترف الى الثروة فذلك ايذان بانهيار المجتمع وسقوطه »[٢٢] .

لقد ساعدت البنية السياسية والاجتماعية فى نمو الكثير من الاتجاهات السلبية مثل روح اللامبالاة وتغليب المصلحة الفردية والمنفعة الخاصة والانبهار بكل ما هو أجنبى وغير عربى وشيوع الفكر التبريرى وايثار المجاملة وموافقة الرأى الغالب . وظاهرة اللامبالاة تعتبر من أخطر المظاهر فى هذه المرحلة من تاريخ الوطن العربى ، فقد أصبحنا نشكو كثيرا من تضاؤل الانتاج وعدم الاهتمام برفع مستواه والرغبة فى ابعاد المسئولية عن الذات والقائها على أكتاف الآخرين فالكثير من الأفراد لا يكترثون بمصالح المجتمع لأنهم لا يشعرون بأن المجتمع يهتم بهم ولا بمصالحهم ، وكأنما يوجد هناك عنصر انتقامى أو تسمم متبادل (mutval poisoning) كما يقول شوميكر[٢٣] ، يعمل من وراء التكاسل والتراخى وعدم الحرص على المصلحة العامة[٢٤] .

ومن الاتجاهات السلبية الأخرى التى تساعد البيئة السياسية والاجتماعية على نموها ظاهرة البعد الواحد فى التفكير الاجتماعى

---

(٢١) القابلية للاسترقاق هى مرحلة أشد فتكا من القابلية للاستعمار فكلاهما تعبير عن الاحساس العميق بالهزيمة النفسية والفكرية ، فالاستعمار هو مصادرة بلد أو شعب لصالح شعب آخر فى حين أن الاسترقاق هو مصادرة شخص لصالح آخر (انظر فهمى هويدى ، **القرآن والسلطان**) ص ٧٥ — ٧٧ .

(٢٢) فهمى هويدى ، **القرآن والسلطان : هموم اسلامية معاصرة** (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الشروق ١٩٨٢ (ص ٢٤) .

(٢٣) انظر : E. F. Schumacher, Small is Beautiful, (London : Harper & Row Publishers), 1973 p. 167.

(٢٤) فؤاد زكريا ، **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة** (ص١٨٢) .

والمسلكية العامة ، وظاهرة السلوك الحدى الـذى لا يتصف بدرجـات عالية من السماح ولا يسلم بالتعامل المرن أو وجود منزلة بين المنزلتين ، وهـذه الظواهر تجعل نظام التعليم فى الوطن العربى معزولا حضاريا وذلك لرفضه لمبدأ العقلانية ولاغفاله لأهمية الانسان كقيمة اجتماعية عليا .

وكما ينادى زكى نجيب محمود فان « حياتنا العقلية كلها انجرفت فى تيار الفهلوة اليوم ، فلم يعد المهم هو أن تدقق النظر اذا فكرت وأن تجيد الصياغة اذا كتبت ، بل لم يعد المهم هو أن تفكر وأن تكتب على الاطلاق اذا أردت أن تحسب فى عداد المفكرين والكتاب ، بل يكفيك أن تتقن فن الفهلوة التى تضعك فى مساقط الضوء دون أن تكون قد مهدت لذلك بعمل فعلى تؤديه ، ومن فنون الفهلوة فى هـذا السبيل أن تجد طريقك الى عضوية اللجان الثقافية العليـا ، وأن يوضع اسمك مشرفا على هذا ومراجعا لذاك وأن تدلى برأيك فيما لم تقرأه ، وأن تصطنع أمام الناس وجاهة أصحاب النفوذ والسلطان لأن القادر على النصح والضرر لابد أن يكون فى أعين الناس أى شىء أراده لنفسه بما فى ذلك أن يكون أديبا أو مفكرا أو ما شاء من صفات »[٢٥] .

ويرى بعض المفكرين أن وضع التخلف الذى تعيشه الدول النامية لا ينتج فقط عن نقص العقل أو المنطق ، أو من آحادية التوجه فى التفكير الاجتماعى والمسلكية العامة، وانما يرجع أيضا لفقدان عامل الذوق ، وكما يقول أحمد أمين فانك اذا « رأيت الشوارع لا منظمة ولا نظيفة والأمور الصحية مهملة لا يعنى بها ، والفلاح بائسا فقيرا ، أو رأيت معاملة الناس بعضهم بعضا جافة سـيئة تحدث ضوضاء وجلبة كالآلة لم تزيت أو رأيت رجال الحكومات تعنى بمناصبها أكثر مما تعنى بمصالح رعيتها ، فاعلم أن منشأ ذلك فقدان الذوق الرفيع لا العقل النابه»[٢٦] .

(٢٥) زكى نجيب محمود ، **هموم المثقفين** . بيروت ، دار الشروق . ١٩٨١ (ص ١٩٢ — ١٩٣) .
(٢٦) أحمد أمين ، **الى ولدى** ، بيروت ، دار الكتاب العربى (الطبعة الثانية) ١٩٦٩ (ص ٤١) .

ولكن الذوق لا يفهم على أنه مناف للعقل أو المنطق أو أنه نوع من الغش والخداع والفهلوة أو نوع من استراتيجيات البقاء الهامشى أو الاستجابات المبتسرة واللاارادية أو الغير سوية . فالذوق كما رآه فلاسفة اليونان القدماء أمثال أفلاطون وأرسطو هو قمة العقلانية والأخلاقية ، ومن هنا كان اهتمامهم بالموسيقى والشعر فى المناهج التعليمية ومن هنا كان ربطهم بين الموسيقى من ناحية وعلوم الحساب والفلك وما وراء الطبيعة وغيرها من العلوم كالسياسة والأخلاق من جانب آخر ، فالذوق هو مصــدر السكينة والاطمئنان وحسن المعاملة وجمال السلوك وأن انعدامه يتلف المشاعر السامية ويؤدى الى هياج الأعصاب واضطرابها وارتباكها وعدم الذوق هو رفض للعقلانية واغفال لأهمية الانسان كقيمة اجتماعية عليا فى نفس الوقت ، وتحويله من كائن حى الى شىء ، وكما يقول هويدى : فان البلاد العربية والاسلامية قد هزمت منذ أن هزم فيها الانسان و « منــذ سحب منه دوره كفاعل وبات صفة أو مفعولا به ومنذ تلك الواقعة خرج المسلمون من التاريخ وصاروا جزءا من الجغرافيا »[٢٧] .



(٢٧) فهمى هويدى ، **القرآن والسلطان** : هجوم اســلامية معاصرة (ص ١٢) .

ثانياً : واقع التنمية فى الوطن العربى

● **الازدواجية العالميـــة :**

ان أهم ما يميز العالم اليوم هو أن ثلثى سكانه يعيشون فى فقر وبؤس شديدين وأن الثلث الباقى يعيش فى بحبوحة من العيش بلغت من التضخم والاسراف فى الانفاق حداً ترتب عليه تلوث البيئة الطبيعيـــة ونضوب الموارد الغير قابلة للتجديد ومن هنا كانت المناداة بايجاد تنمية دولية عادلة ونظام اقتصادى جديد يعيد توزيع الثروات والدخول بين بلدان العالم وداخل كل بلد على حـــده ، كما يدفع الى تحقيق التقدم والتعاون لمجموع البشرية وتقلل من فرص المجابهة ويصون الســـلام والسلام العالميين ، ولابد لهذا النظام الاقتصادى الجديد أن يجد حلولا أكثر ملاءمة لمشاكل النظام النقدى العالمى ومشاكل المواد الأولية والتصنيع فى الدول النامية ومشاكل نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة الى الدول النامية وما يقتضيه ذلك من اشراف ورقابة على نشاط الشركات متعددة الجنسية باعتبارها المحتكر الأساسى لعملية النقل التكنولوجى .

ان الأقليات الثرية فى العالم المتقدم تزداد ثراء بينما تعيش الأغلبية من أبناء العالم الثالث حول مستوى خط الفقر الذى حدده البنك الدولى بمبلغ ٧٥ دولارا فى السنة . فالعالم الثالث يضم ٧٣٪ من سكان العالم بينما لا يزيد ناتجه الاجمالى عن ١٧٪ من الناتج الاجمالى العالمى ، وأن انتاجه الصناعى لا يزيد عن ٧٪ من الانتاج الصناعى العالمى ، كما أن ما يحصل عليه من بيع المواد الأولية لا يتجاوز ١٠٪ من سعر بيع تلك المواد للمستهلك النهائى[٢٨] .

ان هـــذا الواقع المفجع من فقر وجهل ومرض والذى تشكو منه شعوب آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية ما هو الا تعبير عن ظاهـــرة أعم وأشد تعقيدا هى التخلف والتى ترجع فى الأســـاس الى وجود

---

(٢٨) اسماعيل صبرى عبد الله ، **نحو نظام اقتصـــادى عالمى جديد** (ص ٤٧) .

العـــلاقة الاستغلالية بين المراكز والهوامش ، كمـــا ترجع الى خطـــأ استراتيجيات التنمية المتبعة من قبل الدول النامية ، والتى عجزت عن اشباع الحاجات الأساسية للجماهير ، وأدت بالتالى الى زيادة الفوارق بين الطبقات والى المزيد من التبعية والتخلف .

* * *

● **التنمية الدوليـــة :**

ان التنمية والتخلف هما وجهان لعملة واحدة وان مؤشرات التنمية فى احدى وجوهها هى مؤشرات للتخلف فى وجهها الآخر ، وقد حاول « علماء » التنمية من اقتصاديين وسياسيين واجتماعيين شرح مفهـــوم التنمية وتفسير التخلف عن طريق نظريات متعددة ، منها ما هو بسيط وغير علمى كنظريات المكان الجغرافى والعرق والدين ومنها ما هو شبه علمى كنظريات مراحل النمو والحلقة المفرغة والحرمان النسبى ، فهناك التفسيرات التى ترجع التخلف الى أسباب عنصرية تتعلق بقصور الذكاء والقـــدرات لشعوب الدول النامية أو الشعوب الملونة وغير البيضـــاء ، وهناك التفسيرات التى ترجع التخلف الى عوامل دينية تدعو الى التواكل ولا تحث على العمل أو عوامل جغرافية لا تصلح لبناء المدنيات ولا تنمى المزاج المعتدل كالمناطق الحارة أو المدارية .

أما نظرية مراحل النمو والتى نادى بها الاقتصادى « روستو » فتعتبر معلما أساسيا من معالم الفكر الســـائد فى الغرب وفى الهيئات الاقتصادية والمـــالية الدولية . فهى بلا شك قد أثرت على الفكر التنموى الســـائد فى الأوساط الغربية والمحافل الدولية وفى الكثير من أوساط العالم الثالث ، وذلك لأن اطارها العـــام يمكن أن يستوعب النظريات الأخرى وخاصة نظريات الحلقة المفرغة والحرمان النسبى ، وهى نظرية تنادى بأن التخلف هو مجرد تأخر زمنى أو تاريخى وأن مراحل التاريخ الاجتماعى تبـــدأ من المجتمع التقليدى أو التخلف ومن ثم الى التهيؤ للانطلاق فالانطلاق فالنضج ، فمرحلة الاستهلاك الوفير والتى تمثـــل

قمة الدورة الاجتماعية أو التاريخية ، فهى بالتالى أقرب الى المرحلة الجرمانية لدى هيجل منها الى يتوبيا ماركس أو يتوبيا توماس مور وذلك لأنها ليست قراة تنبؤية بقدر ما هى قراءة واقعية انتقائية • ولما كانت هــذه القراءة تحكى أو تختزل ما مرت به الدول الرأسمالية المتقدمة فانها تعطى مبررات اضافية لهامش التدخل من قبل الدول المتقدمة من أجل مساعدة الدول النامية وذلك بحكم خبرتها وتجاربها من ناحية وبحكم الاتجاهات الانسانية العالمية التى تنادى بمســاعدة الآخرين الذين يعيشون فى حالة من الحرمان النسبى أو التخلف الدائرى من ناحية أخرى •

فحسب هذه النظرية ان هناك مسار فريد للتقــدم ولذا يتوجب على كل الشعوب أن تسلك ذلك الدرب الذى اختارته الحضارة الغربية(٣٩) • وبالرغم من أن القول بالمسار الفريد ينافى التاريخ ويتنكر لقدرات البشر الا أن ذلك النمط التاريخى للنمو لا يمكن أن يتكرر أيضــا لخصوصية الظروف التى تم فيها ذلك التطور وخاصة فيما يتعلق باستغلال ونهــب ثروات الدول المتخلفة والسيطرة على أســواقها عن طريق الاستعمار الاستيطانى بالاضافة الى السبق التكنولوجى الذى لعب دورا كبيرا فى ذلك الاستغلال وتلك السيطرة •

اذن فان الطريق الى التنمية والتحديث حسب هــذه النظرية هو طريق ذو اتجاه واحــد تمثل فيه مرحلة الانطلاق المرحلة الحاســمة والأساسية فى ســبيل اللحاق بالدول المتقدمة • ولكن اللحاق بالدول المتقدمة اذا تم — على أحسن الفروض — سيكون على حساب امحاء الشخصية الحضارية المتميزة ، بالاضافة الى أن الدول النامية ســوف تضحى بالصفات الانسانية المتعلقة بالقدرة على الابتكار والابداع من أجل الصفات الحيوانية المتمثلة فى التقليد والمحاكاة • ولكن الواقع قد

---

(٣٩) اسماعيل صبرى عبد الله « **التنمية الاقتصادية العربية** » فى مركز دراســات الوحدة العربية ، دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصــــادى العربى (ص ٤٥) •

أثبت أن امكانية اللحاق بالعالم الغربى فى أمد زمنى معقول هو ضرب من الوهم والخيال ، وأنه على عكس التوقعات القومية والعالمية فان الفجوة التنموية التى تفصل بين العالم الأول والعالم الثالث تزداد اتساعا كل يوم ، وأن العالم ككل يواجه أزمة تنموية دولية •

لقد وصلت الدول الغربية الى مرحلة النضج أو الرشد الاقتصادى عن طريق استراتيجية التصنيع التى استهدفت التصدير • ومن ثم ركزت تجارب الغرب على الادخار والاستثمار وزيادة الانتاج ثم الدخول تدريجيا فى مرحلة العدالة الاجتماعية وذلك عن طريق التوسع فى الخدمات أو فرض الضرائب التصاعدية ، فالأساس هو النمو الاقتصادى أما التغير الاجتماعى فانه يتحقق تدريجيا كضرورة للنمو الاقتصادى أو ثمرة له فهو الذى يوفر الموارد لمواجهة ما يلزم من خدمات اجتماعية • ومن ثم يصبح مفتاح التنمية هو الادخار من أجل الاستثمار وان نمطها الأساسى يقوم على المشروعات الصناعية الكبيرة التى تستخدم التكنولوجيا كثيفة رأس المال ، وان خيراتها أو عائدها سوف يتساقط رذاذا كالمطر الخفيف حتى يروى بالتدريج أرض الفقر فى قاع المجتمع[٣٠] •

ان نمط النمو الغربى فى الواقع يبرر كل أنواع الازدواجيات فى النمو والدخول فهو يصل نظرية روستو فى مراحل النمو بنظرية ريكاردو فى المزايا المقارنة ونظرية هيرشمان فى النمو غير المتوازن • فالتنمية على حسب هذا النمط تقوم على أكتاف المنظمين الاقتصاديين أو وكلاء التغيير الذين وصفهم ماكيلاند (*) بامتلاكهم لصفة الدافع للانجاز (N-Ach.) ، فهم أشبه بأبطال التاريخ الهيجليين الذين يتميزون بصفة المراوغة العقلية (Cunning of Reason) وبالتالى فهم أقدر على معرفة

---

(٣٠) اسماعيل صبرى عبد الله ، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد (ص ٤٦) •

(*) انظر : David McClelland. The Achieving Society. New York : Van Nostrand, 1961.

اللحظة التى يمكن بل يجب فيها توجيه دفة التاريخ فهم يعرفون متى وكيف يستخدمون الموارد المتاحة ويحسنون توزيعها بين فرص الاستثمار للوصول الى أقصى درجة من الكفائة والربحية • ولما كان مثل هؤلاء الأبطال نادرين فى الدول النامية ، وكذلك أصحاب الدخول العالية الذين وحدهم هم القادرون على الادخار والاستثمار ، ولما كان معدل الادخار المطلوب للاستثمار ضعيفا للغاية لأن أية زيادة فى دخول الفقراء تذهب حتما الى الاستهلاك — ونسبة لكل ذلك فان الدول النامية عامة لابد أن تعتمد على المساعدات الخارجية الفنية والرأسمالية • فرأس المال الأجنبى لابد من اجتذابه لعملية التنمية ، فهو عنصر حاكم ومن أجله لابد أن تشرع القوانين الخاصة وتقرر الامتيازات لأصحابه أو ممثليه ولابد أن تهيأ الظروف المدللة والمرغبة ، بل لابد أن تذلل كل الصعوبات التى تواجهه سواء أكانت منافسة مادية داخلية أو معارضة فكرية وطنية • والمعونات الفنية يمكن أن تتمثل فى ايفاد الخبراء وبعثات التدريب ونقل المعدات التكنولوجية وبالتالى يمكن للدول النامية أن تتقدم فى اتجاه التنمية والتحديث •

لقد ساد هـذا النمط فى الفكر التنموى وفى الممارسات التنموية ، ولكن التطبيق والممارسات أثبتت خطل هـذا الفكر ونتاجه ، فقد فات دعاته والقائمين على أمره أن تحقيق هـذا النمط يحتاج الى امدادات غير محدودة من الموارد والطاقة ، على الأقل فى بداية العمل التنموى ، فاستراتيجية الدفعة القوية (Big Push) والتى تحدث عنها بعض المفكرين التنمويين لا يمكن احداثها الا عن طريق ايجاد موارد ضخمة تصعب على الدول النامية توفيرها لصعوبة تكرار الظروف التى توافرت للدول المتقدمة فى بداية مسيرتها وخاصة فيما يتعلق بالاستعمار الاستيطانى والسبق التكنولوجى • ولقـد أدت تلك الظروف الى التبديد الشـديد للموارد الطبيعية فى عمليتى الانتاج والاستهلاك • مما أدى بالدول الغربية الى الاصطدام بمسـائل الحدود الخارجية للنمو كمشاكل التلوث ونضوب الموارد الغير قابلة للتجـديد • ومن هنا كانت المناداة بتنمية البيئـة

(Eco-Development) وبوقف النمو وجعل حدود له (Limits to Growth)
فالغلاف الحيوى للأرض بدأ يتعرض لتلوثات كثيرة تمثل خطرا كبيرا على حياة الانسان نتيجة التوسع فى استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية وكيماويات الصناعات الغذائية المعلبة ومستحضرات التجميل والأدوية ، بالاضافة الى أدخنة المصانع والسيارات التى تنطلق فى الهواء ومخلفات المصانع التى تلقى فى البحار والأنهار .

لقد كانت تكاليف هــذا النمو بسيطة للغاية من الوجهة المنظورة وذلك بفضل الاســتعمار الاستيطانى والسبق التكنولوجى والتبعيــة الاقتصادية والسياسية ، ولكن تكاليفه غير المنظورة أو مترتباته التنموية كانت باهظة للغاية ، وقد تمثل ذلك فى التكلفة الاجتماعية المترتبة على حدوث الأزمات الاقتصادية الدورية وما يعقبها من بطالة مستشرية ومن حروب فتاكة ومن تفكك أسرى وتدهور لعلاقات الجوار وغيرها من العلاقات الانسانية التى تضفى على الحياة عناصر البهجة والسرور مثل الصداقة والمودة كما تمثل ذلك أيضا فى التحلل الخلقى وفى تزايد مظاهر العنف وادمان الخمر وانتشار المخدرات وارتفاع معدلات الانتحار .

لقد ضيق هــذا النموذج الغربى مفهوم التنمية وجعلها مقصورة فى الأساس على النمو الاقتصادى والذى يعتمد بدوره على استيراد التكنولوجيا والأموال الخارجية اللازمة للاستثمار .

ولكن معونات التنمية قد قصرت عن احتياجات الدول النامية وهى لا تزال فى تناقض مستمر ، كما أن وقائع التنمية عموما فى العقود الثلاثة الماضية أكدت على المحدودية الفكرية والعملية لهذا النموذج ، فقد شهدت السبعينات مولد مفاهيم جديدة للتنمية كضرورة المشاركة الشعبية فى عملية التنمية ومبدأ الاعتماد الجماعى على النفس ، والوفاء بالحاجات الأساسية للجماهير ، ومن جراء ذلك أصبحت التنمية اليوم مفهوما شاملا يتعــدى الجوانب الاقتصــادية الى الجوانب الاجتماعية والثقــافية والحضارية .

* * *

● **التنمية العربيـــة :**

لا شك أن قضية التنمية هى من القضايا والتحديات الأساسية التى تواجه الوطن العربى فى جهوده الحكومية والأهلية وأن هناك الكثير من الخطط والبرامج التى وضعت ولا تزال توضع فى سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية • وأن أول ما يلاحظ على برامج التنمية العربية خلال الستينات والسبعينات هو فشلها فى ســد أو تضييق الكثير من الفجوات التنموية وبخاصة الفجوة الغذائية ، فالدول العربية فى حاجــة متزايدة لاستيراد المواد الغذائية وبخاصة القمح الذى يمثل استيرادهـــا منه نصف (٥٠٪) استهلاكها من ناحية و ٣٠٪ من كمية القمـــح المعروض فى التجارة الدولية من ناحية أخرى •

ان ثلث سكان الوطن العربى يعانون بصورة أو بأخرى من النقص الغذائى والذى يتمثل فى نقص السعرات الحرارية المطلوبة لجســم الانسان والنقص البروتينى اللازم لـــادة الحياة ولا سيما الحيوانى المصدر منه ، فلا تزال نســبة السعرات الحرارية النباتية المصدر تمثل ٨٨٪ فى حين أن السعرات الحرارية الحيوانية المصدر تمثل ١٢٪ فقط • ورغم تحسن الحالة الصحية للســكان عموما الا أنها لا تزال معرضة لأمراض متوطنة كالبلهارسيا والديزنتاريا والملاريا والدرن وغيرها ، وأن نسبة الخلو من الأمراض المتوطنة فى مجمل الأقطار العربية لا تزيد عن ٢٠٪ من مجموع الســكان ، وأن متوسط توقع الحيـــاة عند الولادة لا يزيد عن خمسين عاما •

ان قصور الانتاج الزراعى فى الوطن العربى لا يرجع الى قصور كمى فى الموارد الطبيعية المتاحة بقدر ما يرجع الى عدم ملاءمة نمط

(*) لقد دعت الامم المتحدة الدول الصناعية لتخصيص ١٪ من الناتج القومى الاجمالى لكل منها ، كمعونات للتنمية فى الدول الفقيرة ، ولكن الدول الصناعية اعلنت عن استعدادها لتخصيص ٠,٧٪ فقط ، ولكن حتى هـــذا الالتزام لم يقابل بالوفاء والاحترام حيث تناقصت نسبة معونات التنمية بالتدريج الى أن وصلت ٠,٣٪ فقط (انظر اسماعيل صبرى عبـــد الله ، **نحـــو نظام اقتصادى عالمى جديد** (ص ٤٨) .

التنظيم الاجتماعى والاقتصادى لقطاع الزراعة ، فالزراعة لا تزال تتسم باقتصاديات الكفاف فى معظم البلدان العربية كما أن نمط التوزيع تغلب عليه الحيازات أو الملكيات الصغيرة المتناثرة والتى تنتج للاستهلاك العائلى أكثر مما تنتج للسوق الوطنى أو العالمى ، وبالتالى تنتفى مظاهر التخصص والكفاءة الاقتصادية فى هـذا القطاع .

وبرغم التوسع الكبير فى برامج الخدمات الاجتماعية من تعليم وصحة وسكن وثقافة واعلام ورعاية اجتماعية وغيرها ، الا أننا نجـد الصـورة العامة فى هـذا المجال لا تزال بعيدة عن أهداف وتوقعات الأفراد والمجمـوعات فى الوطن العربى . وبالرغم من تبنى التنميـة وتخطيطها كجزء من سياسية وطنية مستقرة من أجل تحقيق كرامة الوطن والمواطن الا أننا نجد هذه السياسة قد ركزت على المشروعات الاقتصادية ومشروعات الهياكل والتجهيزات الأساسية ، وعلى الأهداف الكمية فى مجال الانتاج والخدمات وخصتها بقسط وافر من الاستثمار والانفاق ، ولكن كل ذلك على حسـاب الأهداف النوعيـة وما تستحقه من تركيز واهتمام . ومن هنا كان التفاوت بين فئات السـكان داخل القطر الواحد كمـا هو الحال فى التفاوت بين سكان الريف وسكان المدن وبين سكان الأحياء الفقيرة والأحياء الغنية فى المدينة الواحدة ، وهـذا التفاوت يرجع بلا شك فى جزء منه للتفاوت الموجود فى الموارد المتاحة ولكن يرجع فى جزئه الأكبر الى نقطة البداية أو هامش التدخل من قبل الحكومات والذى يفصح عن مفهوم معين للتنمية لديها وتحديد لدعائمها وركائزها .

لقد سـاد وهم كبير فى الوطن العربى مفاده أن مشاكل التنمية والتقـدم يمكن حلها عن طريق نقل أحدث التطورات التكنولوجيـة واستخدامها فى مختلف البرامج الاقتصادية والخدمية ، فالتكنولوجيا هى وحدها الكفيلة بتوفير الرخاء لمجتمعات الوطن العربى . ولا شك أن قضية استخدام التكنولوجيا تمثل تحديا معاصرا لبلدان العالم الثالث جميعـا . ولا بد من مواجهة هـذا التحدى بايجابية شـديدة لخدمة الأهداف والقيم الحضارية ، فلا بد من تحقيق التوطين العربى للخبرة

التكنولوجية حتى تصبح عاملا أساسيا في التنمية ، والتنمية — كما هو معروف — لها جانب مادي وآخر فكرى وهى فى النهاية ثمرة التفاعل المستمر بين الجانب المادى والجانب الفكرى بحيث تغذى كل منهما الآخر وتقوى حركته ، ولا شك أن هذه عملية اجتماعية تتطلب التراكم والتكاثر مع الزمن • فتوطين التكنولوجيا — اذن — هو عملية تتعدى مجرد استيراد الأجهزة والمصانع وتدخل فى صميم القرار السياسى من حيث اختيار نوع التكنولوجيا الملائمة وفاعليتها وتحديد حجم السوق ونوع العمالة المطلوبة لها والأشخاص الذين يستفيدون منها •

ان الاختيار التكنولوجى فى الوطن العربى لم يؤد الى قيام صناعات متنوعة تعمل بكفاءة عالية ، كما أنه لم يوفر فرص عمل كافية للعمالة المحلية ، بل أدى الى خطأ التفكير الأنتقاصى الذى قلص الظاهرة التكنولوجيه الى مجرد اختيار أو مقايضه سلعيه ، فالتكنولوجيا فى الوطن العربى تمثل عنصرا من عناصر الاستهلاك أكثر منها عنصرا من عناصر الأنتاج ، وقد أدى هذا التفكير الانتقاصى حول التكنولوجيا الى تفكير انتقاصى آخر حول طبيعة التنمية ككل ، أو هو بالأحرى ناتج عنه ، فلم يعد مفهوم التنمية أكثر من عملية اقتصادية « تجارية » تكنولوجية ، لا علاقة لها بالجوانب الأخرى ، بالاضافة الى أنها مجرد عملية تقليدية للنموذج الرأسمالى •

ان عدم اكتساب التكنولوجيا أو نقلها بصورة تكفل استقلالية الاقتصاد وحماية موارده ترجع الى حد كبير الى غياب السياسات القومية التكنولوجية وعدم وجود المؤسسات المتخصصة لتقييم التقنيات الحديثة ، وبالتالى شاع فى الوطن العربى أسلوب التعامل مع التكنولوجيا على أنها مشروع أو سلعة تجارية يمكن استيرادها بواسطة الشركات متعددة الجنسية وذلك عن طريق ما يسمى بأسلوب تسليم المفتاح باليد أو النقل الخالى من التكنولوجيا(٣١) •

---

(٣١) انظر أنطوان زحلان ، البعد التكنولوجى للوحدة العربية ، بيروت — مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨١ (ص ١٥) .

ولا شك أن شيوع مثل هــذا الأسلوب يرجع لعوامل متنوعة عدة ليس أقلها انقطاع الصلة مع تيارات الابداع فى التراث التكنولوجى العربى عبر قرون ازدهار الحضارة العربية الاســلامية فقد دأبت البرامج التعليمية فى الوطن العربى على ربط التراث بالأدب والتاريخ وعلوم الدين وتركت العــلم والتكنولوجيــا لكى تقترن فى أذهان المواطنين بالحضارة الغربية •

فعدم الاهتمام بالعلم والعلماء من أجل بناء البيئة التكنولوجية من ناحية وحالة التجزئة والتخلف التى يتم فيها نقل التكنولوجيا فى الاطــار القطرى الضيق من ناحية أخرى يمثلان عاملين أساسيين فى اخفاق الابداع وبالتالى التطور والتقدم التكنولوجى فى الوطن العربى •

لقد أصاب ــ الدول النامية تشويها كبيرا فى هياكل انتاجها بحيث أصبحت فى كثير من الأحيان تنتج ما لا تستهلكه وتستهلك ما لا تنتجه(٣٢) ، وهــذا التشويه أو التخلف هو فى الواقع ثمرة الاتصال بين الهياكل الرأسمالية فى الدول المتقدمة والهياكل السابقة للرأسمالية فى الدول النامية ، فما زال الفائض الاقتصادى يستنزف بواســطة الاحتكارات الأجنبية أو يبدد على الاستهلاك الترفى ، وما زالت السيطرة الخارجية فى كثير من الأحيان هى السبب الأساسى فى تعطيل مسيرة التنمية ومازال التكوين الرأسمالى عن طريق الاستثمارات الأجنبية واستيراد التكنولوجيا والالتجاء الى الخبرة الأجنبية كلهــا عاجزة عن كسر دائرة التخلف • فلا السيارة الفارهة ولا التحلى بأزياء الغرب وأخلاقه قادرة أيضا على كسر دائرة التخلف • فما هو البديل ؟ وما هو الطريق الى ايجاد حياة حرة كريمة لا تستند أساسا الى جهود الآخرين ولا تنتقص من الخصوصية أو الذاتية التراثية ؟ هذا ما نأمل أن نلتمس الاجابة عليه فى استشرافنا للمستقبل فى ما يلى من صفحات •

* * *

---

(٣٢) ابراهيم سعد الدين « حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية » **فى دراسات التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** (ص ٨٠) .

ثالثاً : الاستشراف المستقبلى لحركة التعليم فى الوطن العربى

ان أسوأ صورة للمستقبل هى تلك الصورة التى تنتج عن الموقف السلبى من محاولة صنع المستقبل ، أو ترك الأمور وشأنها والتخلى عن ممارسة الحرية أو الارادة الانسانية • وبالرغم من أن السلبية الكاملة لا تعنى توقف الأحداث الا أنها تعنى تحكم الأحداث على رقاب النـــاس ومصـــائرهم ، الشىء الذى يفرض على المجتمعات تغيرات ذات تكلفـــة اجتماعية باهظة •

لذا فان الاستشراف العلمى للمســـتقبل يصبح ضرورة اجتماعية تحتمها الحاجة الى معرفة النتائج البعيدة المدى والمترتبة على ما نتخذه الآن من قرارات وما نمارســـه من عادات وما ننشـــئه من علاقات • فالاستشراف — كما هو معروف — هو مجهود علمى منظم يقوم على فهم المـــاضى والحاضر وتأثير العـــوامل التى تشـــكل معالمهما معا • وهو وان كان لا يقدم تنبؤات أو تفاصيل مؤكدة الا أنه يفيد فى الاشارة الى بعض بدائل المستقبل والسمات الأساسية لها وارتباطها بالأحداث والطموحات البشرية ، كما أنه يفيد فى الاشارة الى البديل الأفضـــل أو نوعية وحجم المتغيرات الأســـاسية اللازمة لتشـــكيل المجتمع على النحو المنشـــود •

لذا فان غياب الاستشراف العلمى فى معرفة أبعاد المستقبل العربى يجعل معالجة قضايا المصير العربى تدور فى فلك من التجريد والأمانى والخيال وتقصر عن حسم الخيارات التاريخية المطروحة فى الســـاحة العربية ، فصورة المستقبل فى الوطن العربى هى فى نهاية الأمر ثمرة ما نفعل وما لا نفعل منذ الآن • فالقرارات التى نتخذها اليوم تتفاعل مع عمليات التغيير فى السلوك والقيم الاجتماعية وتحدث مفعولهـــا التراكمى فى تحديد شكل المستقبل ، كما أن هذا الشكل يتحدد من جانب

آخر عن طريق الروابط المتعددة التى تصل بين المجتمع العربى والمجتمعات الدوليـــة الأخرى •

اذن فالاستشراف المستقبلى هو جهد ضرورى لعملية التغير الاجتماعى فى مضمونها ومؤسساتها ، ولكن « اذا كان الاقتصاد تابعاً والثقافة تتراوح بين السلفية والانبهارية » كمـــا يقول عدنان الأمين « فمن أين وكيف يمكن تغيير المؤسســات التربوية وفى أيـــة وجهة ؟ وأنه اذا كانت العلاقات المحلية عشائرية والدولة مشروع معقد والتخطيط للمستقبل يقوم على العقلنة والمكننة والأتمتة : فمن أين يدخل المستقبل الى المجتمع ومن أين يدخل المجتمع فى المستقبل »[٣٣] ؟ • لذا فانه يصبح من الضرورى تحليل التاريخ وفهمه ورسم قوانينه ، وأنه فقط عندما يتم ذلك يصبـــح من الممكن معرفة من أين وكيف نتدخل ، أو نستطيع أن نحـــدد هامش التدخل •

* * *

● الخلفية التاريخية للتعليم :

لقد عرف العرب منذ الجاهلية الكتاتيب ودور العلم حيث كانوا يعدون النشء لكل ما هو ضرورى فكانوا يعلمونهم المطالعة والحســـاب وقواعد اللغة والهندسة والفلك والطب وفن العمارة والنقش والآداب والتاريخ[٣٤] ، وقد كان التعليم افراديا حيث يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزءا من وقته وحصة من عنايته ، ومن بين دور العلم كانت هناك الأندية والأسواق والمجتمعات التى تشبه الى حد كبير مجالس الآداب والمجامع العلمية الحديثة ، فنادى قريش مثلا كان يعقد لمناشدة الأشعار ومبادلة الأخبار والبحث فى الشئون العامة ، وأسواق عكاظ

---

(٣٣) عدنان الأمين ، « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التـــربوى العربى » فى مجلة الفكر العربى العدد العاشر ، السنة الأولى ، مارس/ابريل ١٩٧٩ (ص ٢٥٨) •

(٣٤) عبد الله عبد الدائم ، التربية عبر التاريخ (الطبعة الثانية) ، بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٧٥ (ص ١٣٦) •

ومجنة وذى المجاز كانت أماكن للبيع والشراء بالاضافة الى كونها أماكن للتحكيم والمقاضاة بين الشعراء والخطباء ، ودار الندوة ودار كعب بن لؤى التى كانت أماكن للمذاكرة والمشاورة فى أمور الحرب وطلب المثوبة والموعظة والفصل فى الدعاوى والمنازعات .

وقد كان المجتمع العربى فى الجاهلية مجتمعا قبليا يقوم على التعصب القبلى وعلى التناقض والصراع بين القبائل ، ولم تكن مصالح الأفراد وشخصياتهم بارزة أو طاغية الا فى اطار مصلحة القبلية وعصبيتها ، ولم تكن هناك حرية فردية الا فى اطار البداوة والقبلية فالحرية لم تصدر عن مبدأ أو فكرة عامة أو عن تعريف لحقوق الانسان ، فقد سيطرت الـ « أنا » والنفعية على شخصية الانسان العربى فى الجاهلية فهو لا يرعوى من الدخول فى التخبط والصراع الدامى من أجل مغنم مادى أو ثروة عارضة[٣٥] ، فالفرد حر الى أبعد الحدود طالما كان ذلك فى اطار مصلحة القبلية وأهدافها[٣٦] . ففلسفة التربية العربية فى الجاهلية قامت على تدعيم حرية الفرد فى اطار الجماعة القبلية كما قامت على تزاوج الفكر والعمل فقد كانت التربية عملية تتم فى المنزل وفى المجتمع « القبيلة » ويقوم بها الكبار وتهدف الى تطبيع الصغار بالطابع الاجتماعى واكسابهم المهارات المختلفة الموجودة لدى الكبار .

وبدخول العرب فى الاسلام انتشر التعليم بفضل الدعوة الى طلب العلم من المهد الى اللحد وفى دانى الأرض وأقاصى البلاد ، فقد كانت دار الأرقم بن أبى الأرقم أول مؤسسة تعليمية فى الاسلام فى مكة ، وبعدها انتقل التعليم الى المساجد بعد الهجرة الى المدينة ، ومن ثم أخذ العلم من

---

(٣٥) أحمد خليل ، قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الاسلامى ، دبى ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ (ص ٢٣) .

(٣٦) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ (ص ٢٦٣) .

اليونان والفرس والروم ، وانتشر التعليم فى الكثير من المؤسسات الاجتماعية كالصالونات الأدبية ومنازل العلماء وحوانيت الوراقين والقصور والكتاتيب والمساجد ودور القضاء ومجالس الحكام والمكتبات ودور العلم والحكمة • وقد استمر التعليم بنفس الهوية المختلطة التى كان عليها فى العصور الجاهلية حيث كان يمارس فى أماكن العمل والنشاطات الاجتماعية والسياسية الا أنه اكتسب روحا جديدة ، هى روح الاسلام التى تدعو الى التوحيد : وحدة الله ووحدة الكون ووحدة الانسان مع الكثرة والتعدد فى عناصر الكون ومظاهر الطبيعة والقبائل والشعوب الانسانية •

لقد كانت الفكرة الاسلامية جديدة على المجتمع العربى فى عهد الرسول والخلفاء الراشدين ولذلك كانت الحاجة ماسة الى الاعداد العقائدى فركزت المناهج التعليمية على النواحى الدينية كما ركزت على ربط العلم بالعمل عن طريق القدوة الحسنة التى اتبعها الرسول الكريم والصحابة الأجلاء والتزموا بها فى تربية النشء وجموع المسلمين وخاصة فيما يتعلق بالعقيدة والعبادات • ولكن بعد انفتاح المجتمع الاسلامى على الحضارات الأخرى وانتشار حركة الترجمة ونقل العلوم من اليونان ففارس والروم تعددت المناهج التعليمية وتنوعت موادها وأساليبها وقويت صلتها بالثقافة المادية فغذت الجوانب الاقتصادية والعسكرية لتلك الثقافة ، فقد ازدهرت التجارة وتقدمت الصناعة والتكنولوجيا فتجلت على النطاق المدنى فى جوانب تخطيط المدن وانشاء أقنية الرى واقامة طواحين الماء وصناعات النسيج والورق والسكر ، كما تجلت على النطاق الحربى فى صناعة السفن والفولاذ والسيوف وفى صنع المدافع وتطوير مسحوق البارود • فصناعة الورق مثلا انتشرت فى العالم الاسلامى بعد منتصف القرن الأول الهجرى (السابع الميلادى) ولم تدخل أوروبا الا فى حوالى القرن الثالث عشر الميلادى وكذلك الحال بالنسبة لصناعة السكر وصناعة السيوف الفولاذية « الدمشقية »

والصناعات المعدنية والكيماوية التى لم تعرفها أوروبا بشكل منتظم الا فى منتصف القرن السادس عشر(٣٧) ٠

لقد اتسم العصر الذهبى للحضارة الاسلامية فى بغداد والأندلس بمستوى تكنولوجى متقدم كان للاسلام فيه — دون شك — الفضل فى امداد القوة الدافعة للحركة والنشاط ، وقد امتد هذا الابداع التكنولوجى عبر قرون ازدهار الحضارة العربية الاسلامية حتى بداية القرن السادس عشر الميلادى حيث توقفت حركة العلم والتكنولوجيا بعد النضج العثمانى وزوال الحكومة العربية المستقلة والجيش العربى القوى ٠

اذن ، فحيثما كانت الدولة العربية مستقرة وقوية من الناحية العسكرية والاقتصادية ٠ ازدهر العلم والتكنولوجيا فى العواصم العربية ، والواقع أن التفوق التكنولوجى العربى كان مستمرا ومسيطرا دون منازع طوال العصور الوسطى وحتى نهاية القرن الخامس عشر الميلادى(٣٨) ٠ وقد كانت فلسفة التربية الاسلامية المسيطرة على تلك الفترة هى فلسفة وسطية تجمع بين الفردية والجماعية وبين الدنيوية والأخروية فهى تدعو الانسان لأن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبدا كما يعمل لآخرته كأنه يموت غدا ، وهى فلسفة تحترم الفرد لذاته وترفعه الى أعلى الدرجات عن طريق التقوى وتعتبره مسئولا عن الجماعة مثل مسئولية الجماعة كلها عنه ، فالفرد حر وأمنه وكرامته مصانة من قبل المجتمع أو الدولة ، وهو يتحرر من داخل نفسه قبل أن يتحرر من غبل القوانين التى تفرض عليه من الخارج ٠ فتحرير الفرد من الداخل واطلاق طاقاته المبدعة تجعله قادرا على خدمة نفسه وعلى التمييز بين الخير والشر وعلى المساهمة النشطة فى حياة مجتمعه وازدهاره ٠

لقد أدت موجات الحروب الصليبية والغزوات المغولية الى تمزيق

---

(٣٧) أحمد يوسف الحسن ٠ « نماذج من الابداع التكنولوجى فى الحضارة العربية والعوامل التى كانت وراء الابداع » **المستقبل العربى العدد ٣٧ ، مارس ١٩٨٢** (ص ٧٩) ٠

(٣٨) المرجع السابق ص ٧٩ ٠

الاتصال الجغرافي والسياسي بين المشرق والمغرب العربيين وعزلت الأول عن دوره كهمزة وصل تجارية وحضارية بين الغرب والشرق[٣٩] كما أدت عوامل أخرى الى التزمت الديني والجمود الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ، فالسياسيات الاقتصادية للدولة العثمانية مثلا جعلت الاقتصاد العثماني تابعا للاقتصد الأوروبي مما أدى الى اختفاء مبادىء الاعتماد على الذات والاستقلال والحرية والتي تعتبر شروطا أساسية للابداع والابتكار • ويرجع البعض حالة الجمود والتبعية الى برامج التحديث التي اتبعها محمد على وأتباعه الذين ظنوا أن استيراد الآلات الحديثة هي أساس التنمية والتحديث ، بينما يرجعها البعض الآخر الى الخليفة المستعصم عندما طلب من علماء الفقه في المدرسة المستنصرية أن يوقفوا تدريس أي فكر بخلاف أقوال الأئمة الأربعة ، ومنذ ذلك الوقت كما يقول هويدى « تمت عملية الحفظ والتعليب وتحول أغلب العلماء الى مجرد مستقبليين وملقنين ومقلدين ، وبدأ العقل العربى اجازته الطويلة ، ولولا تلك الومضات الباهرة التي مزق بها بعض فقهائنا حجب الظلام الاجبارى التي فرضت على العقل العربى لكان الحال الآن أسوأ بكثير »[٤٠] •

فعلى مدى القرون الثلاثة التي سادت فيها الخلافة العثمانية تردت فلسفة التربية وأصبح الزهد هو مطلب الحياة وطريقها ، وتقلص التعليم وانكمشت مناهجه ، فاختفت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية من نظام التعليم واقتصرت المناهج على علوم المقاصد « الدين ، والحديث والتفسير والفقه » وعلوم الوسائل « اللغة والحساب والمنطق »[٤١] وأصبح التعليم منسلخا عن واقع الحياة ومحصورا في أفق النصوص

---

(٣٩) أنور عبد الملك « تنمية أم نهضة حضارية » **في دراسات في التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** (ص ٣٠) .

(٤٠) فهمى هويدى ، القرآن والسلطان (ص ٤٣) .

(٤١) عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود ، نحو فلسفة عربية للتربية (ص ٢٨٧) .

المكتوبة ولم يخرج عن اطار المذاهب والفرق الاسلامية المعروفة وقد كانت هــذه هي الفترة التي شهدت بداية الازدواجية في التعليم حيث كانت أولى المدارس التي أنشئت في تلك الفتــرة من نوع المدارس العســكرية بالدرجة الأولى ، وقد شهدت تلك الفترة أيضا تجــربة محمــد على في انشاء نظام تعليمي حديث جنبا الى جنب مع النظــام التعليمي القــديم في الأزهر والمســاجد والكتاتيب ، وقد قامت تلك التجربة على فرضية خاطئة مؤداها أن النهضة العلمية يمكن أن تتحقق على يد قلة تتلقى التعليم الحديث لتدير به مرافق البلاد بينما تبقى الكثرة الغالبة على الأمية أو التعليم القديم • وبالتالي فقد كان هــدف التعليم الحديث مرتبطا في الأساس اما بالجيش أو دواوين الحكومة ولكنه لم يرتبط بالهدف الأكبر الذي يتعلق بالانتاجية والاقتصاد العام والتشــكيل الاجتماعي والأيديولوجي لغالبية الأفراد حتى يستطيعوا تقبل التغيير والمساهمة في دفع سيرته •

وبعد زوال الامبراطورية العثمانية وقعت البلاد العربية فريســة للغزو الأجنبي ولسيطرة رأس المــال ، وذلك من أوائل القرن التاسع عشر وحتى الى ما بعد الحرب العالمية الثانية[٤٢] حيث خضع كل بلد عربي لتأثير الثقافات الغربية عن طريق المدارس والارساليات وعن طــريق البعثات الثقافية التي كانت توفدها الدول العــربية الى دول الغرب ، وقد كان الدافع وراء السيطرة الاستعمارية هو تحطيم مقومات المجتمع العربي والشخصية العربية لضمان استمرار تبعيتها للاستعمار والحكم الأجنبي ، وبالتالي أصبحت مقاليد التوجيه في مجالات التربية والاعلام بالاضافة الى السياسة والاقتصاد والحكم بيد المستعمر الذي أخذ يخطط منذ الوهلة الأولى لانشــاء أجيال منقطعة الصلة بماضيها ومرتبطة في حاضرها ومستقبلها بثقافة الغرب وحضارته ، وبالتالي اكتمل تحريف بنية العقل العربي وبنية الشخصية العربية الاسلامية ، فالأولى أصبيت

(٤٢) المرجع السابق ص ٢٨٢ .

عن طريق تحريف الثقافة الاسلامية واغلاق باب الاجتهاد والثانية أصيبت عن طريق الانحراف الدينى وشيوع البدع والخرافات(٤٣) •

اذا فان التعليم الحديث فى الدول النامية عامة وفى البلاد العربية خاصة نما وترعرع فى ظل استقلالية نسبية عن الثقافة الوطنية وعن علاقات الانتاج المحلية ، ولم يقتصر هـذا النمط على فترة السـيطرة الاستعمارية للبلاد العربية وانما تفاقم وازداد حتى بعد نيل الدول العربية لاستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية وحتى السبعينات من هذا القرن ، ويرى البعض أن الدول العربية تسير عمليا فى تراجع الـى الخلف فى مسألة التعليم رغم التقدم النسبى الذى أحرزته فى الثلاثين أو الأربعين سنة الماضية وبالرغم من المؤتمرات التربوية المتعددة لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى مما يدل على أن الأهداف التربوية المعلنة لا تتمتع بالمصداقية وانما تتصف بالتناقض والهلامية كما تبدو فى معظمها فوقية ، وبالتالى فقد أتت مناهج التعليم وطرائقه غير مرتبطة بسوق العمل وبمتطلبات العصر والمستقبل ، فهـى لا تعد لعالم حديث سريع التغير بل تساعد فقط فى نقل تكنولوجيا متقدمة من الخارج لتخدم ألوانا معينة من العلم وتعد لوظائف منتقاة فى البنية المهنية(٤٤) • الشىء الذى يؤدى الى بطالة المثقفين والى عجز التعليم عن دفع مسيرة التنمية بل اعاقتها فى كثير من الأحيان •

ويرى البعض أن التعليم فى العـالم العربى حتى الأربعينات وأوائل الخمسينات اهتم أساسا بالمضـمون ولكن تحول بعد ذلك الى اهتمام مفرط بالطريقـة التعليميـة دون اكتـراث بالمـادة التـى تعلم حتى أخذت المدارس بالتدريج تتحول الى معارض مزوقة ومنمقة لأوجه

---

(٤٣) أحمد خليل ، قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الاسـلامى ، دبى ، مكتبة الفلاح ١٩٨٢ (ص ٩) .

(٤٤) عدنان الأمين « الاتجاهات المسـتقبلية فى الفـكر التربوى العربى » (ص ٢٠٦) .

النشاط من صور ولوحات وأشكال ورسوم بيانية[٤٥] وهـذه الطريقة التعليمية ــ فى معظم الأحيان ــ لا تقوم على المناقشة أو النقد بل تلجأ الى التقيد الحرفى الذليل بما فى الكتاب المدرسى ، وبالتالى تفصح عن مظهر من مظاهر العجـز عن ممارسة الديمقراطية والتعود على تلقى الأوامر وتنفيذها دون أى مناقشة والذى يرجع فى الأساس الى ممارسة الحكم الغاشم الذى لا يقبل المعارضة ولا يسمح بقيام أى نوع من القيم الديمقراطية من قبل السلطة السياسية • فالاستبداد السياسى لابد أن ينعكس فى شكل نفاق اجتماعى فى كثير من الأحيان والذى ينعكس بدوره فى الاهتمام بالشكليات دون الجوهر فى مجال التعليم « ولا جدال فى أن اهتمام العلم بعرض لوحات أنيقة على الموجه أو المدير واهتمام هذين الأخيرين برؤيتها ، مع علم الجميع بأن التلاميذ لم يكونوا هم الذين أعدوها ، أو بأنها ليست تعبيرا حقيقيا عن مستوى معرفتهم ، هو شكل من أشكال النفاق الذى ينتشر فى مكاتب الرؤساء •• »[٤٦] •

والتعليم الذى يهتم بالطريقة دون المحتوى وبالشكل والمظهر دون الجوهر هو تعليم يؤدى الى الحفظ والاستظهار الحرفى دون الفهم والتعليل المنطقى وبالتالى فهو يرتبط ارتباطا وثيقا باستراتيجية النفاق وظاهرة الغش فى الامتحانات والتى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من التكوين الأخلاقى للكثير من الدارسين • فظاهرة الاستظهار أو الحفظ عن ظهر قلب ترجع لشيوع الخضوع المفرط للسلطة فى المجالات الحيوية للحياة وبالتالى فان الكثير من المربين يرون أنها من أشد آفات التعليم ضررا فى البلاد العربية وأنها « ترجع فى واقع الأمر الى قيم اجتماعية عامة تشيع فيهـا فكرة السلطة التى لا تناقش حيث لا يكون من المستغرب على من اعتاد النظر الى السلطة على أنها معصومة ، أن يتلقى كل تعليم يوجه اليـه على أنه شىء لا يقبل المناقشة »[٤٧] •

---

(٤٥) فؤاد زكريا ، **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة** (ص ١٨٧) .
(٤٦) المرجع السابق (ص١٨٨) .
(٤٧) نفس المرجع (ص ١٨٩) .

وظاهرة الغش فى الامتحانات أصبحت ظاهرة مستفحلة فى نظام التعليم فى الوطن العربى ولا يكاد يحجم عن ممارستها شخص تتاح له الفرصة فى ذلك ، وقد وصفها البعض[٤٨] بأنها أشبه بظاهرة النكتة فى المجتمع العربى والتى تطلق فى أحلك الأوقات ايلاما وهولا لكى تخفف من حدة التوتر النفسى وكى تساعد فى الهرب من مواجهة المواقف التى لا يرضى عنها الأفراد ، فالغش — اذن — أشبه بالهزء والاستهتار بكل الطقوس والشعائر المخيفة وبجو الرعب الذى يحيط بكل امتحان ، وكلما ازدادت اجراءات الرقابة الصارمة فى الامتحانات وغدت قاعات الامتحان أشبه بمعسكرات الاعتقال ، كلما تفنن الطلاب فى البحث عن أساليب للغش أكثر ذكاء وأشد خفاء « وحين تكون الظاهرة متأصلة على هـذا النحو يتعين علينا أن نبحث عن أسبابها فى قيم المجتمع لا فى الوسط التعليمى وحده ، وفى هـذه الحالة لن نجد صعوبة كبيرة فى الربط بين ظاهرة الغش وبين صفات ظلت فى حياتنا العامة تتسم بها منذ مئات السنين ، أهمها ذلك التهاون الأخلاقى الذى يتهرب فيه الناس من مواجهة مسئولياتهم ويلتمسون لقضاء أمورهم أشد الأساليب التواء وانحرافا .. ان الغش فى الامتحان وانتشـار الوساطة والاهمال والرشوة بوصفها عيوبا متوطنة فى حياتنا الاجتماعية ما هى الا أشكال متعددة لظاهرة واحدة . ومن المستحيل أن يتسنى علاج هـذه الظاهرة أو حتى فهمها فى الميـدان التعليمى وحـده ، ما دامت قد تركت تستشرى فى بقية الميـادين »[٤٩] .

* * *

● **مستقبل التعليم فى الوطن العربى :**

اذن فالنموذج المسيطر للتعليم وأنماطه السـائدة فى مجال المجتمع والاقتصاد توضح أن بنية هـذا التعليم تميل الى التخلف والجمود ،

---

(٤٨) المرجع السابق ص ١٩١ .

(٤٩) نفس المرجع ص ١٩١ — ١٩٢ .

وأن أساليب الاصلاح المستخدمة لا تحاول أن تنال من هــذه البنية بالتبديل والتغيير وانما تحاول فقط أن توسع فى اطارها ومقوماتها ، ومن ثم فان المستقبل يشير الى تحكم تلك الأنماط التعليمية التى تنادى بأن عملية التنمية هى عملية تحديثية تلعب فيها النماذج الفكرية الغربيــة ورأس المــال الأجنبى ، والتقنيات المــادية أو التكنولوجية — تلعب فيها دورا حاكما وحاسما — ولمــا كان هــذا المستورد لا يتفاعل — فى كثير من الأحيان — مع تراث الماضى وثقافة المجتمع فان النظام التعليمى يصبح ذا طبيعة مدرسية معزولة عن حضارة العصر وعن ثقافة المجتمع وغير واعية لمــا تحتها من جذور ، ومن هنا تدخل ظاهرة الطلاق بين مخرجات التعليم ومتطلبات المجتمع والتى تتولد عنها مظاهر البطالة المثقفة والبطالة المقنعة والاغتراب النفسى والاجتماعى للموارد البشرية ونزوحها من الأرياف الى المدن ومن الداخل الى خارج الأقطار العربية ؛ ولذا ينفصل تراكم الثروة عن تراكم الثقافة ، عن تراكم السلطة بعكس المجتمعات الحديثة التى تحاول توحيد هــذه التراكمات ، ومن ثم فان علاقة الطلاق بين المجتمع ونظام التعليم لا تجد رباطا مقدسا يصل بين الزوجين الا عن طريق المدخلات والمخرجات غير المرئية والتى تحاول فى الأساس أن تصل بين هــذه التراكمات المتباعدة ومن ثم تفسح المجال واسعا لأنشــطة النفاق الاجتماعى من غش وخداع ومحسوبية ومحاباة ، وتحيز واصطفاء .

لذا فان بنية النظام التعليمى تصبح بنية فوقية نخبوية اصطفائية رغم المحاولات المتعــددة لاحداث ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفــرص التعليمية . كمــا أن التعليم يزيد ارتباطه بتطلعات الأفراد ورغباتهم المتزايدة نحو الاشباع الاستهلاكى الفردى وما يتطلبه ذلك من خدمات محققه لذلك الاشباع ، ولذا فان ناتج التعليم سوف يرتبط أكثر وأكثر بالحصول على المركز الاجتماعى المرموق وباكتســاب رموز السلطة المتمثلة فى الدرجات والشهادات والدبلومات .

ان نظام التعليم فى الوطن العربى هو نظام وافد فى الأساس

لم يتجذر بعد فى البنية الثقافية للمجتمع وبالتالى فهو كثيرا ما يفصح عن ثنائية أو تعددية فى الأنواع والمناهج عبر المراحل التعليمية المختلفة مما يقود الى ازدواجية التفكير والقيم الثقافية والحضارية أو يعمق من وجودها فى صفوف المتعلمين الشىء الذى يفرز بدوره مجموعة جديدة من المتناقضات ويضاعف من التمزق والتنازع الفكرى والحضارى والانفصام الثقافى فى الحياة العربية[٥٠] ، ولا شك أن هذا النمط سوف يستمر فى المستقبل باستمرار حياة التنازع الفكرى والحضارى والانفصام الثقافى فى الحياة العربية .

* * *

(٥٠) مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة ، صور المستقبل العربى (ص ١٠٣) .

رابعاً : التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم

● التخلف الحضـــارى :

يجمع الكثير من الكتاب والمفكرين اليوم على ظاهرة التخلف الثقافى فى الوطن العربى وعلى أن أهم مظاهر هذا التخلف وأسبابه فى نفس الوقت هو الجمود الفكرى الذى أصبح قابلا للاستلاب أو الغزو من قبل الثقافات الأخرى وبخاصة الثقافة الغربية ، وأن أخطر مترتبات هــذا الجمود هو ما يظهر على جهود التنمية من روح التواكل وتغليب المنفعة الفردية والفئوية على حساب المصلحة العامة ، واختلال التوازن بين الأخذ والعطاء وعدم وضوح العلاقة بين مطالب الاستهلاك والاستمتاع من ناحية ومطالب الانتاج والجهد والمسئولية من ناحية أخرى[٥١] .

وهــذا التخلف الثقافى والحضارى يرجع لعدة قرون ماضية وقد غذته عوامل متعددة وظروف سياسية وتاريخية معينة تعرضنا لبعضها فيما سبق ولكن أهمهـا ظروف التبعية والانبهار الكلى بمنتجات الغير وبخاصة الحضارة الغربية . وبالرغم من تعدد المشاكل التى تواجــه الانســان الا أن مشكلة كل شعب يمكن اعتبارها فى جوهرها مشكلة حضارية وأنه لا يمكن لشعب ما أن يفهم أو يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته الى الأحداث الانسانية ويتعمق فى فهم العوامل التى تبنــى الحضارات أو تهدمها[٥٢] .

والحضارة تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هى الانسان والأرض

---

(٥١) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » (ص ٣٩٦) .

(٥٢) مالك بن نبى . شروط النهضة (ترجمـــة عمر كامل مستاوى وعبد الصبور شـــاهين) بيروت ، دار الفــكر (الطبعـــة الثالثة) ١٩٦٩ (ص ٢٣) .

ـ أو التراب ـ والوقت ، بالاضافة الى ما يسميه مالك بن نبى[٥٣] بالمركب الحضارى والذى يمثل المبدأ أو الفكرة الدينية على الخصوص والتى تقوم بمزج العناصر الثلاث فى تركيبة معينة تعبر عن دينامية هـذه الحضارة • كما أن الحضارة يمكن أن ينظر اليها عموما كمجموعة من العلائق بين المجال الحيوى « أو البيولوجى » أو المادى حيث ينشأ ويقوى هيكلها وبين المجال الفكرى حيث توالد وتنمو روحها ، وبالتالى فانه يستحيل انشـاء حضارة من بعد واحد وبمعزل عن تفاعل البعد الآخر ، ومن هنا فان تكديس الأشياء الحضارية أو شراء منتجات الغير ـ كما تفعل الدول العربية اليوم ـ لا يعتبر بناء حضاريا لأن شراء منتجات الحضارة الغربية يعنى حيازة الهيكل والجسـد وليس الفكرة أو الروح •

وللحضارة دورة تتم على منوال معين ، اذ تبدأ الحضارة عندما تدخل التاريخ فكرة دينية معينة أو مبدأ أخلاقى معين وتنتهى عندما تفقد الفكرة أو المبدأ والروح هيمنتها على الماديات أو الغرائز المكبوتة والمكبوحة الجماح[٥٤] وعند بداية كل دورة يكون الانسان فى حالة سابقة للحضارة أما فى نهايتها فيكون قد تفسخ حضاريا وسلبت منه الحضارة تمامـا وبالتالى يدخل فى عهد ما بعد الحضارة ولا تنبعث الحضارة من جديد الا بالعقيدة الدينية أو بتسجيل الفكرة أو المبدأ الأخلاقى فى نفوس الأفراد من عامة الناس •

ولذا فان المشـاكل التى تحيط بالانسـان تختلف باختلاف بيئته وباختلاف الأطوار فى الدورة الحضارية التى فيها مجتمعه ؛ فالانسانية لا تعانى مشكلة واحدة بل مشاكل متعددة ومتنوعة تبعا لتنوع مراحل التاريخ وبالتالى فان علاج أى مشـكلة لابد أن يرتبط بعوامل زمنية ونفسية تنتج عن الفكرة الدينية التى تؤرخ للتطور الاجتماعى فى الدورة

---

(٥٣) المرجع السابق ص ٦٦ .   (٥٤) نفس المرجع ص ١٠٥ .

الحضارية ، ولذا فانه لا يجوز لأحد ما أن يضع الحلول والمناهج مغفلا مكان أمته ومركزها من دورة التاريخ أو الحضارة • أما أن يستورد حلولا من الشرق أو الغرب دون ملاءمتها للأوضاع المحلية ، فان فى ذلك تضييعا للجهد ومضاعفة للداء اذ أن كل تقليد فى هذا الميدان هو جهل وانتحار[٥٥] فالمقياس العام لعملية الحضارة هو أن الحضارة هى التى تلد منتجاتها وأنه من السخف والسخرية أن نعكس هذه القاعدة ونحاول أن نصنع حضارة من منتجاتها[٥٦] •

* * *

● النموذج الانمائى المطلوب :

لقد وضح جليا أنه لابد من نظرة بديلة للتنمية والتقدم ، فلم تعد التنمية مجرد عملية اقتصادية تكنولوجية تؤدى فى معظم الأحوال الى ما أسماه الاقتصاديون بظاهرة تحديث الفقر ، كما أنها لم تعد مجرد عملية نقل وتقليد لأنماط وأساليب مستخدمة فى مجتمعات أخرى تؤدى فى الغالب الأعم الى تحجيم الامكانات المحلية وقتل روح الابداع والمبادأة والابتكار ، كما أنها لم تعد عملية مرتهنة بمعونات الدول الصناعية واستثماراتها والتى تؤدى فى الغالب الى تكريس واقع التخلف والتبعية • بل هى قبل كل شىء عملية بناء حضارى يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وابداعه ، وهى بالتالى تتطلب أولا — لصياغة هذا البناء الحضارى المتكامل — الوعى بأن عملية التنمية هى عملية ارادية وبالتالى فهى أداة خاضعة وليست هدفا حاكما فى حد ذاتها وبخاصة فى اطار النهضة الحضارية للمجتمع[٥٧] ، وهى عملية تحرر من الاستعمار الاقتصادى والحضارى وبالتالى فان أول شرط لها هو فك ارتباطها الحالى بالنظام الاقتصادى العالمى الشىء الذى لن يتأتى الا عن طريق ارادة سياسية واضحة

---

(٥٥) المرجع السابق ص ٧٠ •　　(٥٦) نفس المرجع ص ٦١ •

(٥٧) أنور عبد الملك ، « تنمية أم نهضة حضارية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى (ص ٣٧) •

ومثابرة . وبالرغم من أن الارادة السياسية أو الاختيار السياسى غير كاف — لوحده — فى معالجة مشكلات التنمية الا أنه يمثل خطوة ضرورية للبحث عن مقومات النجاح فى الطريق المختار . ولا شك أن فك الارتباط أو التحرر من التبعية والاستغلال تعنى الاعتماد على النفس عن طريق التوجه الى الداخل انتاجا واستهلاكا وحضارة ، وهذا ليس دعوة للانغلاق على الذات أو حتى لتحقيق الاكتفاء الذاتى وانما هو دعوة الى أن « التنمية الراسخة والمطردة تتضمن عمليات الابداع والتجديد كشرط لازم من شروطها الى جانب عمليات الاقتباس والتكيف والاستفادة من تجارب الغير »[٥٨] فهى كما يقول اسماعيل صبرى « دعوة للتخلص من الأوهام وادراك حقيقة أن أحدا لا يبنى بيت آخر ، وأن الصدقة حتى ولو قبلناها على حساب الكرامة . ليست جزءا من حياة العالم الاقتصادية والسياسية »[٥٩] .

اذن ، فان النموذج الانمائى المطلوب هو نموذج يعتمد على الانسان — كل الانسان وكل انسان[٦٠] — فهو يضع الانسان هدفا ووسيلة فى نفس الوقت ، الهدف الأسمى والوسيلة النبيلة ، وبالتالى يصبح اشباع حاجاته الأساسية — الجسمية والفعلية والاجتماعية — نقطة أساسية فى مسلسل الأهداف التنموية . ولما كان الانسان صانعا واجتماعيا بطبعه فانه لا يستطيع أن يفى بتلك الحاجات الأساسية الا فى اطار العمل الاجتماعى والذى تصبح ممارسته شرطا أساسيا لاحداث التنمية . ولكن العمل الاجتماعى لا يمكن تصوره على أنه مجموعة من ردود الأفعال التى تقتصر على النشاطات التى تبذل فى مواجهة المشكلات عند ظهورها ومحاولة التغلب عليها وتخفيف آثارها كما هو الحال بالنسبة لفئات المعوقين أو المحرومين وغيرهم من الفئات التى

---

(٥٨) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية » **فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** (ص ٧١) .

(٥٩) نفس المرجع (ص ٧٢) .

(٦٠) حامد عمار « التربية وعائدها الانمائى » (ص ٢٩٩) .

تستوجب العطف وتحتاج الى العون والمساعدة ، ولكنه يمثل مجموعة من العمليات والأنشطة المخططة والتى تضمن كفاءة الأداء فى الجوانب الانسـانية من برامج ومشاريع التنمية الاقتصـادية والاجتماعية ، وتستهدف فى النهـاية ضمان وصـول ثمرات التنمية الى المستحقين والمنتفعين منها •

فالعمل الأجتماعى ليس محدودا فى عملياته أو مجالاته أو القطاعات البشريه المنتفعه به ، فهو بالتالى يعتبر الوسيله الوحيدة للوصول الى التنمية الاجتماعيه والتى ترتبط بدورها بتنمية الموارد البشرية والتى تمكن الانسان من القيام بادواره الاجتماعيه والانتاجية فى الحيـــاة وتوفير المطالب الأساسية للحياة كالرعاية الصحية واتاحه الفـرص التعليمية وفرص العمل ، وتأمين الغذاء والدواء والسكن وغيرها من الحقوق الانسانية التى تبنتها المواثيق الوطنية والاقليمية والدولية • ولابد — للوصول الى هـذه الأهداف — من اكساب الأفراد المعرفة والخبرة والمهارات التى تمكنهم من المشاركة الفعالة فى مختلف شئون مجتمعهم الحياتية ، لذا فان النموذج الانمائى العربى المطلوب هو نموذج يؤكد على انسانية التنمية وعلى طابعها الديمقراطى وعلى عنصر المشاركة فيها من قبل المواطنين حسب قدراتهم وطاقاتهم ومواقعهم وذلك بالنسبة لـما يتعلق بالاستفادة من ثمراتها أو بتوزيع مسئولياتها من تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم بالنسبة لبرامجها ومشروعاتها •

كما يؤكد هـذا النموذج على الطابع التحررى والاستقلالى لعملية التنمية ورفضها لعلاقات التبعية من خلال الاعتماد الجماعى على النفس والذى يكسب الانسان العربى الثقة فى ذاته وهويته حتى تصبح نقطة البداية وأساس العمل كله هى هدف تحقيق السيادة الوطنية المطلقة فى مجالات الحياة العربية جميعها • كما يؤكد هـذا النموذج على الطابع الحضارى للتنمية وأنها تعنى فى المقام الأول الاعتماد على النفس وتعبئة الامكانات والطاقات والقوى الوطنية كما تعنى التنمية القومية الشاملة المشتركة والمتوجهة نحو الجماهير ومؤكدة للشخصية الحضارية العربية وقادرة

على ايقاظ الوعى وقوى الابداع والتجديد فى المجتمع[٦١] وكما يقول اسماعيل صبرى فان « التنمية الشاملة تعنى فى حالة العرب — حركة احياء حضارى ترد للمجتمع العربى قدرته على التجديد ذاتيا وتفتح أمامه الابداع ، ولا يتأتى هـذا الا بتحرر الانسان العربى من الفاقه والعوز والجهل ، وتحرير العقل العربى من السلفية المتحجرة التى ترفض الاجتهاد والتجديد »[٦٢] .

* * *

● **التصور المعيارى لنظام التعليم :**

ان تصور التنمية كمشروع حضارى عربى لابد أن يستند الى نظام تعليمى جديد فى بنيته ووظيفته حتى يستطيع المساهمة فى بناء المشروع الحضارى للتنمية العربية .

فنظـام التعليـم الحـالى يحتـاج الى تغيير جـذرى لا يمكن أن يتـأتى — كما يقول البعض — عن طـريق نقـل فئات التجـارب التربوية العالمية التى تحدث فى مناطق العالم المتقدم وخاصة العالم الغربى[٦٣] ، فالتجارب التربوية العالمية لا تعنى ألا امكانات مفتوحة واحتمالات ممكنة بالنسبة لدول العالم الثالث ، كما أنها لا تتخذ معنـاها الا من خلال التحليل العلمى والموضوعى لواقع التربية والتعليم فى دول العالم الثالث ، فالأصل أن تبحث الدولة النامية فى واقع مشـكلاتها التربوية والتعليمية ومن ثم تنتقى بعد ذلك الحلول الممكنة لتلك المشكـلات من خـلال حصاد التجربة العالمية ، أما السـير فى الطريق المعاكس — اقتباس الحلول وتطبيقها دون تحليل للمشاكل المحلية — فانه لا يتنافى مع طريقة البنيان الحضارى فحسب وانما يتنكر أيضا للعقلانية والمنطقية ، فالدولة المقتبسة فى هـذه الحالة لا تتمتع بفائض القيمة التاريخى الذى

---

(٦١) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٥٥) .

(٦٢) نفس المرجع (ص ٥٥) .

(٦٣) عدنان الأمين « الاتجاهات المسـتقبلية فى الفـكر التربوى العربى » (ص ٢٠٦) .

تتمتع به الدولة المصدرة لمثل هــذا النمط من الحلول • فلكل مجتمع خصوصيته التاريخية والتى يجب أن يحافظ عليها أو يدخلها فى حساباته وتخطيطه للمستقبل(٦٤) •

لذا فان نظام التعليم المنشود لابد أن يستند الى فلسفة تربوية تعليمية تكون أكثر تفاعلا مع قضايا المجتمع ومشاكله ، وبالتالى تنعكس معالمها ومتضمناتها على صعيد المناهج التربوية وأدوات التعليم وأساليبه وطرائقه فتعطى عناية خاصة لقضية الأصالة والتجديد فى المجتمع العربى ، بدءاً بمشاكل اللغة العربية كلغة وطنية وقومية ومشاكل التعريب والترجمة ومناهج العلوم والرياضيات ومسارات التعليم الفنى والمهنى • ولابد أن تساعد هــذه الفلسفة فى اعادة النظر فى وظيفة التعليم ليصبح وسيلة لتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات بدرجات متزايدة ومتفاوتة حسب امكانيات المتعامين وطموحاتهم بدلا من اقتصاره حاليا على وظيفة غربلة المتعامين فى ضوء معايير نمطية محدودة(٦٥) •

ان أول خطوة للوصول الى الفلسفة التعليمية المنشودة والى التصور المعيارى للتعليم ، لابد أن ترتبط منطقيا بالخطوات الأولى فى التصــور المعيارى للتنمية العربية ، وهى فك الارتباط الحالى بين نظام التعليم العربى والنموذج الغربى فى التعليم كما هو متصور وممارس فى المنطقة العربية ، فلا بد اذن من الخروج من مرحلة الاقتباس والاستهلاك الى مرحلة الانتاج للمعارف التربوية ، فالتجديد التربوى الشــامل الذى ننادى به بعض فئات المربين اليوم لا بد أن يفهم على أنه دعوة الى الابداع والابتكار فى التربية والقدرة على تكوين الانسان العربى الذى يســهم بدوره فى خلق العلم والتكنولوجيا العربية والثقافة العربية(٦٦) • وبالتالى

---

(٦٤) أنور عبد الملك « تنمية أم نهضة حضارية » **فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** (ص ٦٣) •

(٦٥) حامد عمار « التربية العربية وعائدها الانمائى » (ص ٤٠٠) .

(٦٦) غى افايزينى ، **الجمود والتجديد فى التربية المدرسية** (ترجمــة عبد الله عبد الدائم) بيروت دار العلم للملايين ١٩٨١ (ص ١٣) .

فان على نظام التعليم العربى أن يتخلى عن طابعه المدرسى الأكاديمى ويتنوع ليغطى المجالات النظامية واللانظامية فى الحياة ، وألا تقتصر وظيفته على إعداد النشء للقطاع الحديث وتخريج مواطنين مغتربين عن مجتمعهم سياسيا واقتصاديا وثقافيا ، بل لا بد أن تتسع وظيفته لكى تغطى احتياجات القطاعات العريضة من الجماهير والتى لا يمكن للتعليم المدرسى وحده أن يعد لها اعدادا فعالا ، فلابد للتعليم أن يمتد رأسيا ويستمر باستمرار حياة المواطن ويتنوع أفقيا بحسب تنوع قدرات الانسان ومهاراته ، فالمجتمع المنشود هو مجتمع متغير باستمرار وتجدد فيه حاجات الاعداد والتدريب مع تجدد بنية العمل وضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ولا يعنى ذلك دعوة الى الغاء دور المدرسة أو الاستغناء عن التعليم المدرسى أو النظامى واستبداله بتعليم لا نظامى وانما هو دعوة لتكامل النوعين من التعليم ، فالمدرسة لا تزال تقوم بالدور الأساسى فى التكوين الفكرى والمعرفى عن طريق امداد التلاميذ بالقدرات اللفظية والفكرية وأدوات المعرفة الأساسية والضرورية لأى اعداد لاحق[٦٧] .

فالمفروض فى نظام التعليم المنشود — اذن — أن يوفر حدا أدنى من الفرص التعليمية لأكبر عدد من الكبار والصغار على السواء وبخاصة الذين لم يحالفهم الحظ من نيل فرص فى التعليم الأساسى أو تسربوا منه بحكم العوامل الاقتصادية والاجتماعية .

فتوفير الحد الأدنى من حاجات التعليم للصغار والكبار هو الشرط الأساسى لمشاركة الأفراد فى الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبالتالى فان الاهتمام بالقراءة والكتابة أو محو الأمية الأبجدية وبالتعليم الوظيفى أو اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الانتاجى — تصبح من أهم الوظائف القاعدية لنظام التعليم ، ولذا فلا بد من تضافر الجهود القطرية والقومية من أجل توسيع مثل هذه النشاطات القاعدية

---

(٦٧) المرجع السابق ص ٢١ .

والارتقاء بها حتى تقف حجر عثرة دون عودة الأمية الأبجدية أو تفشى الأمية الثقافية والحضارية ، وبمعنى آخر فان نظام التعليم المنشود لابد أن يتخذ من التعليم المستمر أو المتجدد أحد محاوره الاستراتيجية لمقاومة السقوط فى مصيدة الأمية بشقيها الأبجدية والحضارية ، فمشكلة التنمية الرئيسية فى النهاية لا تكمن فى توزيع الموارد البشرية التوزيع الأمثل فحسب وانما تكمن أيضا — وبدرجة عالية — فى تنمية هذه الموارد نفسها وذلك من حيث طاقاتها الانتاجية والابداعية .

ولا شك أن نظام التعليم بشقيه النظامى واللانظامى هو المسئول الأول والرئيسى فى تنمية الموارد البشرية ، بدءا بمحو الأمية والتعليم الابتدائى والأساسى ومرورا بالتعليم الثانوى والعالى وتعليم الكبار . فالتعليم الثانوى يجب ألا يسيطر عليه الطابع الأكاديمى النظرى كما يجب ألا يقتصر ارتباطه بالتعليم العالى كما هو سائد الآن ، بل يجب أن تتنوع قنواته ليستجيب لمطالب التنمية والتحديث ويقضى على مشكلة «عدم المواءمة» بين مخرجاته من جهة ومتطلبات التنمية من جهة ثانية والمتمثلة أساسا فى قلة وضعف تكوين الأطر الفنية المتوسطة والمطلوبة للتعامل مع مشاكل التشغيل والصيانة للكثير من الآلات والمعدات والأجهزة التكنولوجية المستوردة . كما أن التعليم العالى لابد أن يتنوع هو الآخر وتتعدد نماذجه فى ضوء حاجات التنمية من جامعات اقليمية وجامعات مفتوحة وكليات مجتمعية وغيرها ، كما يجب أن تتطور مناهجه حتى تتصل بمشاكل المجتمع وبطرق البحث العلمى الأساسى والميدانى حتى تنمى لدى الطلاب الاتجاهات العلمية والفكرية وتفتق لديهم الرؤى المستقبلية لمطالب المجتمع وكيفية مجابهتها فى اطار التنمية الحضارية الشاملة .

ان نظام التعليم المنشود لابد أن يدعو الى الاعتماد على النفس والى تحديث العقل العربى وتمكينه من استيعاب روح العصر حتى يستطيع مواجهة تحدى الثورة العلمية والتقنية والمساهمة فى ردم الفجوات التى تعانى منها البلدان النامية فى مجال الغذاء والصحة والتعليم والعلم والتكنولوجيا وغيرها ، وحتى يكون الاعتماد على النفس أكثر فعالية فلا بد

أن يكون جماعيا وبالتالى فلا بد من تعاون الدول النامية فى مجال التعليم وخاصـــة تلك الدول التى تربط بينهـــا علاقات الجـــوار أو الروابط الحضارية والسياسية والاقتصادية كما هو الحال بالنسبة لأقطار الوطن العربى ؛ فليست الخيارات المطروحة فى العالم الثالث فى مجال التنمية والتعليم هى بين القطرية والقومية،وانما هى فى الأساس بين تكامل التبعية للعـــالم المتقدم أو الغرب الرأســـمالى ، وبين تكامل التكافؤ بين دول العـــالم الثالث(٦٨) .

فالمفروض فى نظام التعليم المنشود أن يقلل من اتجاهات التبعية أو الاعتماد على الغير ويحارب بشدة تلك الظواهر التى تعرف باســـم الاحالة فى اتخاذ القرار أو ابعاد المسئولية عن الذات والقائها على الآخرين ، وكما ينادى بعض المفكرين فاننا « أهل الاحالة بغير منازع ! مشكلاتنا محالة الى غيرنا . ثمة احالة فى السياسة ، فالحل بأيدى غيرنا كما يقولون . وثمة احالة فى الاقتصاد ، فالانتاج لغيرنا والاستهلاك لنا ، وثمة احالة فى الفكر والفقه .... فى النهاية أصبح الحال كما لا يخفى على أحد ، صارت عقولنا تعمل فى اتجاه واحـــد : الاســـتقبال دون الارســـال »(٦٩) .

ولن تختفى ظاهرة الاحالة من المسرح العربى ما لم يعمل نظام التعليم على تكوين الشخصية العربية الحضارية التى تتصف بالأصالة والتجديد فى كل المواقف الحياتية ، ولا بد لهذه الشخصية أن تقوم على دعامتين أساسيتين هما العلم والأخلاق . فمن دعامة العلم تستمد الشخصية العربية موضوعية المنهج فى التفكير والقصدية فى العمل والتخطيط والسببية التحليلية فى الطرائق والتجريب . ومن دعامة الأخلاق تستمد الطاقة الروحية والدينية والقيم الثقافية التى تنعكس فى سلوك الأفراد والجماعات وفى الحوافز والدوافع الانسانية التى تتحكم فى النهايـــة فى وجهة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فـــى

---

(٦٨) اسماعيل صبرى عبد الله « التنمية الاقتصادية العربية » فى دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى (ص ٧٦) .

(٦٩) فهمى هويدى ، القرآن والسلطان (ص٤٢—٤٣) .

المجتمع • فالأخلاق بمعناها الواسع هى أحكام يضعها الأفراد حول طرائق السلوك فى ميادين التعامل البشرى وطرائق العيش كما يتصورونها من الناحية المعيارية • وكما قال أحمد أمين ناصحا ابنه : « ان أكثر من كانوا قبلك قد فسدوا لأنهم سافروا لأخذ شهادة وعادوا لأخذ درجة ، فليكن سفرك أنت للمعرفة والعلم ، وعودتك للاصلاح والنفع »[٧٠]•

ان الشخصية العربية التى يتوجب على نظام التعليم العمل على تكوينها هى شخصية تتصف بالمبادرة والابتكار فبالتالى لا بد أن تعـى أساليب التعرف على المشـاكل وتحديدها والالتزام الخلقى لايجـاد الحلول لها ، ومن ثم الشروع فى البحث عن البدائل المختلفة للوصول الى الحلول المناسبة • ولا بد أن تتصف هـذه الشخصية بالمرونة وسعة الصدر فلا تزدرى ما فى الشرق لشرقيته ولا تمجد ما فى الغرب لغربينه وانما تطلب الحق وتمجده حيث كان فلا تأبه للجديد لجدته ولا تنفر من القديم لقدمه[٧١] • كما يجب أن تبتعد هـذه الشخصية عن الحدية والغرور وتتصف بالتواضع والحلم وكما قال أحمـد أمين ناصحا ابنه أيضا : « ثم لا تكن مغرورا تعتقد أنك على حق مطلق ، وأن غيرك ان خالفك على باطل مطلق بل وسع صدرك فاجعل حقك يحتمل الخطأ وباطل غيرك يحتمل الصواب ، وقلما يعرف أحد الحق كل الحق ويقع أخوه فى الباطل كل الباطل ، فحقك مشوب بباطل كثير ، وباطل غيرك مشوب بحق كثير ، فاصغ الى رأيه وأعمل عقلك فيه واستخرج منه خير ما فيه وان أداك ذلك الى أن تعدل عن رأيك الى رأيه فافعل ولا تشمئز من ذلك ، فالحق يعلو ولا يعلى عليه »[٧٢] •

ولابد لهـذه الشخصية العربية أن تتصف بالذوق وحب الجمال لأنهما يتصلان بالاطار الذى تتكون فيه الحضارة فالجمال لابد أن يراعى

---

(٧٠) أحمد أمين ، الى ولدى (الطبعة الثالثة) بيروت ، دار الكتاب العربى ١٩٦٩ (ص ٣٤) .

(٧١) المرجع السابق ص ٨٧ — ٨٨ .

(٧٢) نفس المرجع ص ١٧٩ .

فى النفوس ويتمثل فى الشـــوارع والبيوت فالاطار الحضـــارى بكل محتوياته يتصل بذوق الجمال[٧٣] وكما يقول أحمد أمين فانك ان شئت أن تعرف قيمة الذوق فى الأمة « فجردها من دور فنونها وجردها من حدائقها وبساتينها ، وجردها من مساجدها الجميلة والجليلة وكنائسها الفخمة وعمائرها الضخمة ، وجردها من نظافة شوارعها وتنظيم متاحفها ، ثم انظر بعد ذلك فى قيمتها وفيما يميزها عن غيرها من الأمم المتوحشة والأمم البدائية »[٧٤] .

ومعظم الناس — كما يقول أحمد أمين — يخضعون للذوق أكثر من خضوعهم للمنطق ما عدا القلة النادرة — كالفلاسفة مثلا — الذين يأسرهم العقل ويستميلهم أكثر من استمالة الذوق وأسره . كما أن هناك الكثـــير من الشبان الذين لا يرون الجمال الا فى وجه فتاة ولا يعرفون الذوق الا فى أناقة الحديث معها والتظرف اليها مع أن فى الدنيا جمال يفوق ذلك بمراحل كثيرة،كما أن للذوق مجالات متعددة ومراحل ودرجات،فالجمال يبدأ بالادراك الحسى للصورة الجميلة أو الوجه الجميل ويتدرج الى ادراك المعانى وعشق الجمال فى الكرامة والعزة والعدل ، كما أن الذوق يمكن أن يرتقى من الأشياء المحسوسة الى الرخاء والعدل والنفور من البؤس والفقر وكراهية القبح والضعة والظلم .

والذوق الجميـــل ينطبع فى فكر الأفراد ويجعلهم ينزعون الى الاحسان فى العمل والى الكريم من العادات والخصال فهو فى النهاية يتصل بالقيم الأخلاقية كما يتصل بالعقلانية والمنطق ، وبالتالى يصبـــح للذوق والجمال أهمية اجتماعية قصوى لأنهما يمثلان المنبع الذى تصدر

* * *

(٧٣) مالك بن نبى ، شروط النهضة (ص ١٤٣) .
(٧٤) أحمد أمين ، الى ولدى (ص ٣٧ — ٣٨) .
(٧٥) مالك بن نبى ، شروط النهضة (ص ١٤٤) .

منه الأفكار ومحددات الســلوك الاجتماعى ، فلا غرو اذن أن ينادى مالك بن نبى بأن الجمال هو وجه الوطن فى العالم ولذا فان حفظ هـــذا الوجه هو حفظ لكرامة الوطن[٧٥] .

● **خلاصـــة :**

فى هــذا البحث تناولنا نظام التعليم فى الوطن العربى فى منظوره الثقافى والتاريخى ومن حيث بنيته ووظيفته الاجتماعية وفى علاقته بقضايا التنمية والتحديث بهدف الكشف عن أنماطه المستقبلية واختيار البنى والوظائف التى تســاعد فى التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطاع التعليم • وقد تناولنا بشىء من التفصيل المشاكل التعليمية فى الوطن العربى وعلاقتها بالمشاكل التعليمية الدوليــة وتفاعلها مع البنى السكانية الاقتصادية والاجتماعية السياسية • كمــا تناولنا بشىء من التفصيل أيضا واقــع التنمية فى الوطن العربى وعلاقته بالازدواجيــة العالمية والتنمية الدوليــة ، وخلصنا من ذلك الى أن التعليم فى الوطن العربى كان متصلا فى الماضى بحاجات المجتمع وثقافته ومتصفا بالمبادأة والابداع التكنولوجى وذلك كلما كان المجتمع مستقلا وقويا من النواحى السياسية والاقتصادية والعسكرية ، ولكن عندما تغيرت ظروف الحياة ومالت الى الدعة والتبعية والاحالة اتصفت مؤسسات التعليم بالازدواجية والاغتراب أو الطلاق بين نظام التعليم من ناحية وثقافة المجتمع ومتطلباته واحتياجاته من ناحية أخرى ، وأن هــذه الخيوط الأخيرة هى التــى تسيطر اليوم فى مجال التعليم وسوف تســود فى المستقبل القريب والمتوسط المدى ان لم يحدد هامش التدخل من أجل بناء هــذا المستقبل • وفى اطار بناء مشروع حضارى عربى يصبح هامش التدخل متعلق من ناحية بالتحرر من التبعية والتخلف وبالفكاك من أسر النظام الاقتصادى العالمى الحالى وبالارتباط من ناحية أخرى بمبادىء الاعتماد على النفس والمشاركة الشعبية فى العمل الاجتماعى ، وبالوفاء بالحاجات الأساسية للجماهير •

* * *

المراجـــع

(أ) اللغــة العربية :

١ ــ احمد أمين ، **الى ولدى** (الطبعة الثالثة) بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٩ .

٢ ــ أحمد خليل النقيب ، **قضايا معاصرة : مشكلات المجتمع الاسلامى** ، دبى ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ .

٣ ــ اســماعيل صبرى عبــد الله ، **فى التنمية العربية** ، بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٣ .

٤ ــ اســماعيل صبرى عبــد الله ، **نحو نظام اقتصادى عالمى جديد : دراسة فى قضايا التنمية والتحرر الاقتصادى والعلاقات الدولية** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ .

٥ ــ أنطوان زحلان ، **البعد التكنولوجى للوحدة العربية** ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١ .

٦ ــ انطوان زحلان ، **العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى** ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٩ .

٧ ــ السيد يسن ، **الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر** ، بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨١ .

٨ ــ المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، **اسس التربية فى الوطن العربى** ، القاهرة ، مطبوعات المجلس الأعلى ــ الجمهورية العربية المتحدة ، ١٩٦٥ .

٩ ــ المعهد العربى للتخطيط ، **اعمال حلقة نقاش حول قضايا التنمية والتخطيط** (العــام الدراسى ١٩٧٧ ــ ١٩٧٨) الكويت ، منشــورات المعهــد ، ١٩٧٩ .

١٠ ــ انور الجندى ، **الثقافة العربية : اسلامية اصولها وانتمائها** ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ١٩٨٢ .

١١ ــ انور الجندى ، **قضايا العصر ومشكلات الفكر تحت ضوء الاسلام** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ١٩٨١ .

١٢ — انور عبد الملك وآخرون . **دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى** . بيروت . مركز دراسات الوحدة العربية . ١٩٨٢ .

١٣ — جلال أمين . **تنمية أم تبعية اقتصادية وثقافية** . القاهرة . مطبوعات القاهرة . ١٩٨٣ .

١٤ — جورج قرم . **التنمية المفقودة ، دراسات فى الأزمة الحضارية والتنموية العربية** . بيروت . دار الطليعة . ١٩٨١ .

١٥ — حازم الببلاوى . **علم المستقبل على أبواب عصر جديد** (الطبعة الثانية) بيروت . دار الشروق ١٩٨٢ .

١٦ — حسن صعب . **الانسان العربى وتحدى الثورة العلمية التكنولوجية** . بيروت . دار العلم للملايين . ١٩٧٣ .

١٧ — حسن صعب . المقارنة المستقبلية للانماء العربى . بيروت . دار العلم للملايين . ١٩٧٩ .

١٨ — حسنى حنفى . **فى فكرنا المعاصر** . بيروت . دار التنوير للطباعة والنشر . ١٩٨١ .

١٩ — زكى نجيب محمود . **تجديد الفكر العربى** (الطبعة الثالثة) . بيروت . دار الشروق . ١٩٧٨ .

٢٠ — زكى نجيب محمود . **ثقافتنا فى مواجهة العصر** (الطبعة الثالثة) . بيروت . دار الشروق . ١٩٧٢ .

٢١ — زكى نجيب محمود . **حياة الفكر فى العالم الجديد** ، (الطبعة الثانية) . بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .

٢٢ — زكى نجيب محمود . **فى حياتنا العقلية** . بيروت . دار الشروق . ١٩٧٩ .

٢٣ — زكى نجيب محمود . **فى فلسفة النقد** ، بيروت . دار الشروق . ١٩٧٩ .

٢٤ — زكى نجيب محمود . **من زاوية فلسفية** (الطبعة الثالثة) . بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .

٢٥ — زكى نجيب محمود ، **هذا العصر : ثقافته** (الطبعة الثانية) ، بيروت . دار الشروق . ١٩٨٢ .

٢٦ — زكى نجيب محمود . **هموم المثقفين** ، **بيروت** ، دار الشروق . ١٩٨١ .

٢٧ — سعد الدين ابراهيم ، **النظام الاجتماعى العربى الجديد : دراسة عن الآثار الاجتماعية للثروة النفطية** ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

٢٨ — سعدون حمادى وآخرون ، **دور التعليم فى الوحدة العربية** ، (الطبعة الثانية) ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

٢٩ — سمير عبده ، **العرب والتكنولوجيا** ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة ، ١٩٨١ .

٣٠ — سمير عبده ، **تحديث الوطن العربى** ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة ، ١٩٨١ .

٣١ — شاكر مصطفى (اعداد) **أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى** (وقائع ندوة الكويت ما بين ٧ — ١٢ أبريل ١٩٧٤) .

٣٢ — طلال البابا ، **قضايا التخلف والتنمية فى العالم الثالث : فى المنهج** ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨١ .

٣٣ — عبد الكريم غلاب : **الفكر العربى بين الاستلاب وتأكيد الذات** ، تونس ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٧٧ .

٣٤ — عبد الله العروى ، **الأيديولوجية العربية المعاصرة** ، بيروت ، دار الحقيقة (الطبعة الرابعة) ١٩٨١ .

٣٥ — عبد الله عبد الدائم ، **التربية عبر التاريخ** (الطبعة الثانية) ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٥ .

٣٦ — عبد الله عبد الدائم ، **التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها** (الطبعة الرابعة) بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

٣٧ — على المحافظة ، **الاتجاهات الفكرية عند العرب فى عصر النهضة** (الطبعة الثالثة) بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٠ .

٣٨ — عمرو محيى الدين ، **التخلف والتنمية** ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٥ .

٣٩ — غالب الحمود عربيات ، **تخلف العرب والعالم الثالث** ، عمان ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٣ .

٤٠ — غى آفانزينى ، **الجمود والتجديد فى التربية المدرسية** (ترجمة عبد الله عبد الدائم) بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١ .

٤١ — فهمى هويدى . **القرآن والسلطان : هموم اسلامية معاصرة** (الطبعة الثانية) بيروت ، دار الشروق ١٩٨٢ .

٤٢ — فؤاد زكريا . **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة** . القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ .

٤٣ — قسطنطين زريق . **نحن والمستقبل** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٧ .

٤٤ — مالك بن نبى . **شروط النهضة** (ترجمة عمر مسقاوى وعبد الصبور شاهين) الطبعة الثالثة — بيروت ، دار الفكر ، ١٩٦٩ .

٤٥ — محبوب الحق ، ستار انغتر : **خيارات أمام العالم الثالث** (ترجمة أحمد فؤاد بلبع) القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ .

٤٦ — محمد فاضل الجمالى ، **تربية الانسان الجديد** (الطبعة الثانية) تونس ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨١ .

٤٧ — محمود عبد الفضيل ، **الفكر الاقتصادى العربى وقضايا التحرر والتنمية والوحدة** . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

٤٨ — مصطفى حجازى ، **التخلف الاجتماعى : سيكولوجية الانسان المقهور** (الطبعة الثانية) بيروت ، معهد الانماء العربى ، ١٩٨٠ .

٤٩ — منتدى العالم الثالث ، مكتب الشرق الأوسط ، **صور المستقبل العربى** ، بيروت ، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة ، ١٩٨٢ .

٥٠ — منير بشور ، **اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية** (الطبعة الثانية) بيروت ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢ .

٥١ — هشام شرابى ، **مقدمات لدراسة المجتمع العربى** ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ .

٥٢ — يوسف خليل يوسف ، **القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها** ، القاهرة ، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، ١٩٦٧ .

٥٣ — يوسف عبد الله صايغ ، **الاقتصاد العربى : انجازات الماضى واحتمالات المستقبل** . بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٣ .

٥٤ — أبو حامد الغزالى ، **أيها الولد المحب** (تحقيق عبد الله أبو زينه) بيروت ، دار الشروق (الطبعة الثانية) ١٩٨٠ .

٥٥ — يوسف الحورانى ، **الانسان والحضارة — مدخل دراسة** (الطبعة الثانية) بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٧٣ .

٥٦ — عبد الغنى عبود ، **التربية ومشكلات المجتمع** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠ .

٥٧ — محمد مزالى ، **وجهات نظر** ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع ، ١٩٧٥ .

٥٨ — محمد مزالى ، **من وحى الفكر** (الطبعة الثانية) تونس ، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للتوزيع والنشر ، ١٩٧٩ .

٥٩ — الشاذلى القليبى ، **الثقافة رهان حضارى** ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ .

● الدوريات :

١ — أحمد صيداوى « الغزو التربوى الغربى » **فى مجلة الفكر العربى** العدد ٢١ السنة ٣ ، مايو / يوليو ١٩٨١ .

٢ — أكرم البيانى ، « السياسات والتخطيط للتنمية والتجديد التربوى » **فى مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٢ السنة ٨ ، يناير / ابريل ، ١٩٨١ .

٣ — اليونسكو (اعداد) « الاصلاح التربوى : اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية » **فى مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٢ السنة ٨ ، يناير / أبريل ١٩٨١ .

٤ — اليونسكو (اعداد) « تأملات فى مستقبل التربية التربوية » (ترجمة انطوان خورى) **فى مجلة التربية الجديدة** العدد ٢٦ السنة ٩ ، مايو / أغسطس ١٩٨٢ .

٥ — ج . ميديانو « اصلاح محتوى التعليم من منظور التربية المستديمة » (ترجمة انطوان خورى) **فى مجلة التربية الجديدة** العدد ١٥ السنة ٥ ، أغسطس ١٩٧٨ .

٦ — جميل ابراهيم « ديمقراطية التربية : أواقع هى أم وهم » **فى مجلة الفكر العربى** العدد ٢٤ السنة ٣ ، ديسمبر ١٩٨١ .

٧ — رشدى لبيب « التعليم فى العالم العربى : نحو الوحدة مع التنوع » **فى مجلة مستقبل التربية** العدد ٤ ، ١٩٨٠ .

٨ — رمزى زكى « الأزمة الراهنة فى الفكر التنموى » **فى مجلة العلوم الاجتماعية** العدد ٢ السنة ٨ ، يوليو ١٩٨٠ .

٩ — سمير نعيم وآخرون ، « ندوة الشخصية العربية والتحدى الحضارى » **فى مجلة العلوم الاجتماعية** ، العدد ٢ السنة ١١ ، يونيو ١٩٨٣ .

١٠ — عدنان الأمين « الاتجاهات المستقبلية فى الفكر التربوى العربى » **فى مجلة الفكر العربى** العدد ١٠ السنة الأولى مارس/أبريل ١٩٧٩ .

١١ — محمد أحمد الغنام « تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ — ٢٠٠٠ » **فى مجلة التربية الجديدة** العدد ٢١ السنة ٧ ، سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٠ .

١٢ — هنرى نيفن « حدود التخطيط التربوى » (ترجمة طاهر الغنام) **فى مجلة التربية الجديدة** ، العدد ٢٣ ، السنة ٨ ، مايو / اغسطس ١٩٨١ .

(ب) اللغة الانجليزية :

1 — Don Adams & Robert : Bjork , **Education in Developing Areas,** New York : David Mc'kay, Rompany, Inc., 1972.

2 — Samuel Borrles & Herbert Crintis, **Schoolˈng in Capitatist America,** London, Routledge & Kegan Paul, 1976 .

3 — Rhodes Boyson, **The Cresis in Education,** London ; The Wobarn Press, 1975 .

4 — Martin Carnoy & Henry Levin, (eds.) **The Limits of Educational Reform** New York : David Mc Kay Company, Inc., 1976 .

5 — Philip Coggin, **Education for the Future : The Case for Radial Change,** Oxford : Pergamon Press, 1979.

6 — Ronald Dore, **The Diploma Disease : Education, Qualification and Development,** Los Angeles : George Allen & Wnwin, 1976.

7 — Gabrid Fragniere, **Education Wilbout Frontiers** London: Greralt Duck worth & Co. Ltd., 1976.

8 — John Holt, **Instead of Education** : Ways to Help People Do tlungs Better . New York : Dell Publishing Co., Inc., 1976.

9 — Edgar Morphet & Charles Ryan, **Planning and Effecting Needed Changes in Education** New York : Citation Press, 1967.

10 — Ivor Morrish, **Aspects of Educational Change.** London : George Allen & Unwin 1976.

11 — John Pinder, **Fifty Years of Political & Economic Planning** London : Heinemarn, 1981.

12 — Alvin Tohllr, **Future Shock** (24 th Prnting) New York : Bonlam Books 1974.

13 — Gerald Zaltman, **Dynamics of Educational change** New York .

● البحوث والدوريات :

1 — Allen, D. & Anzalone, S., « Basic Needs : New Approach to Development - But New Approach to Education ? » in **Int. Review of Education Val. 27., No - 3, 1981.**

2 — Martin Carnoy , « The Role of Education in a Strategy for Social change » **in Comparative Education Review, Vol,. 19, No, 3 Oct. 1975.**

3 — Philip Coombs, « Critical World Educational Issues of the Next Tow Decades » in **Int Review of Education Vol. 28, No, 2, 1982.**

4 — Thon Craig,«On the Development of Educational Systems» **in American Journal of Education, Vol. 89, No. 2. Feb. 1981.**

5 — Theodor Hanf & others, « Education : An obstacle to Development ? Some Remarks about the Political Functions. of Education in Alsin & Africa in **Comparative Education Review Vol - 19 Nn - 1 Feb. 1975.**

6 — Thomas La Belle, « Formal, Non . Formal and Informal Education : A Holistic Perpective on Lifelong Learning » **in Int. Review of Education Vol 28. No. 2 , 1982.**

7 — Hanry Levin, « The Identity Crisis of Educational Planning » in **Haroard Educational Review, Vol. 51, No. 1, Feb. 1981 .**

8 — John Oxcnham, « The New internati nal Economic Order : A Retrospect » in **Int. Rlv:ew of Education, Vol. 28, No. 24, 1982.**

9 — Philip Robinson, « Where Stands Educational Policy Towards the Poor ? » in **Educati:nal Rev:ew, Vo:. 34 No. 1, 1982.**

10 — Ernesto Schiefel bein, « The NIEO as a deaement to Educational Development » in **Int. Revilw of Education Vol. 28, No- 4 , 1982 .**

11 — David Tyack, ..et al « Educational Reform : Retrospect and Propect » in **Teachers College Record Vol. 81. No- 3, Spring 1981 .**

* * *

محتويات الكتاب

الصفحة

الفصل الثالث : أثر البحوث فى رسم السياسات وصنع القرارات التربوية
(٥٩ — ٨٨)

الصفحة

الفصل الرابع : دور التعليم المستمر فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية

(٨٩ — ١١٦)

الفصل الخامس : دور التعليم العالى فى اعداد الكفاءات من القوى العاملة

(١١٧ — ١٥٦)

الصفحة

الفصل السادس : خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته التعليمى العربى وفلسفته

(١٥٧ — ١٨٤)

الفصل السابع : التصور المعيارى لاستراتيجية التنمية فى قطـــاع التعليم

(١٨٥ — ٢٤٠)

الصفحة

* * *

رقم الايداع بدار الكتب المصرية ٥٩٧٠/ ١٩٨٤
الترقيم الدولى ١ ــ ٠٤٤ ــ ٣٠٧ ــ ٩٧٧

دار التوفيق النموذجية
للطباعة والجمع الآلى
الأزهر: ٣ حيضان الموصلى
بجوار جامع الرماح